



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



PAULO CEZAR RODRIGUES DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE
PANDEMIA: UMA INCURSÃO NO TRABALHO DIDÁTICO**

Campo Grande/MS
2023

PAULO CEZAR RODRIGUES DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE
PANDEMIA: UMA INCURSÃO NO TRABALHO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação, Área de Concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Correa Neres

**Campo Grande/MS
2023**

S237e Santos, Paulo Cezar Rodrigues dos

A educação especial e a inclusão escolar em tempos de pandemia: uma incursão no trabalho didático / Paulo Cezar Rodrigues dos Santos. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.

117p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Correa Neres

1. Educação no contexto pandêmico 2. Organização do Trabalho Didático
3. Educação Especial e Tecnologia. I. Neres. Celi Correa II. Título

CDD 23. Ed. – 371.9

Elaborada pela Bibliotecária Elaine Freire Lessa – CRB-1/0699p

Biblioteca Central da UEMS

PAULO CEZAR RODRIGUES DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE
PANDEMIA: UMA INCURSÃO NO TRABALHO DIDÁTICO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celi Correa Neres (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Frederico Fonseca Fernandes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Milene Bartolomei Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

À minha mãe, Dona Conceição Maria dos Santos, mulher de fibra que criou cinco filhos sozinha, seu amor, à sua maneira, me fez o homem que sou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda a luz e inspiração. Neste momento de gratidão e celebração, expresso minha profunda gratidão a Deus, que sempre esteve presente em todos os momentos da minha jornada, revelando-se através de incontestáveis provas da sua presença e orientação em minha vida. A Ele, dedico minha eterna gratidão por ser minha rocha e minha força.

À minha amada mãe, Dona Conceição Maria dos Santos, uma mulher de incrível força e firmeza, mas também com um amor gigante que transcende todas as barreiras. Criou seus cinco filhos sozinha, enfrentando desafios com coragem e esforço incansável. Sua determinação e amor incondicional moldaram quem sou hoje, e sou eternamente grato por sua presença constante em minha vida.

Ao meu esposo, Anderson Antônio de Menezes, meu porto seguro e parceiro de vida, agradeço por ser meu maior apoiador, por sonhar comigo e apoiar todos os meus projetos. Em nossos quinze anos de união, nosso amor tem crescido e se fortalecido, e isso me inspira diariamente.

Ao meu melhor amigo, Hélio Daher, que sempre esteve ao meu lado, cuidando de mim e me incentivando a superar obstáculos. Foi ele quem praticamente me obrigou a ingressar no mestrado e sempre esteve ao meu lado, apoiando-me de todas as formas possíveis. É o irmão que eu escolhi nesta vida. Sua trajetória de sucesso como Secretário de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul me enche de orgulho. Muito obrigado, meu amigo.

À minha querida amiga Eleida da Silva Arce Adamiski, minha companheira de mestrado, expresso minha profunda gratidão. Sua presença constante, incentivo incansável e determinação compartilhada foram fundamentais para minha jornada acadêmica. Você me impediu de desistir e sempre esteve ao meu lado, e por isso sou eternamente grato.

Com imensa gratidão e carinho, gostaria de acrescentar um agradecimento especial à minha amiga Célia Trindade. Ela tem sido uma fonte constante de incentivo à leitura e uma guia incansável pelos intrincados caminhos da Língua Portuguesa.

Por fim, uma menção especial à minha professora orientadora, a Professora Doutora Celi Correa Neres. Foi ela quem enxergou em mim uma pedra preciosa a ser lapidada, me apresentou aos desafios da Educação Especial e me inspirou a lutar por uma educação pública, inclusiva e de qualidade, sempre em defesa das pessoas com deficiência. Sua orientação, sabedoria e dedicação foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal, e sou grato por sua presença em minha vida.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram nesta jornada, minha gratidão é imensurável. Se hoje celebro a conclusão do meu mestrado, é porque tive o privilégio de contar com o apoio, o amor e a orientação de pessoas incríveis como vocês. Que possamos continuar trilhando caminhos de sucesso e crescimento juntos, inspirando uns aos outros a alcançar novas conquistas. Obrigado, do fundo do meu coração.

Com sincera gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a Organização do Trabalho Didático na Educação Especial durante a pandemia de COVID-19, com recorte na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul entre 2020 e 2021. Seu objetivo central foi analisar as estratégias empregadas pelos professores para atender às necessidades dos alunos com deficiência, com foco na mediação de recursos didáticos, incluindo procedimentos técnico-pedagógicos e uso de recursos tecnológicos e midiáticos. A pesquisa examinou as perspectivas dos envolvidos na Educação Especial e as condições subjacentes à Organização do Trabalho Didático nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul durante uma pandemia. O foco esteve na identificação e na compreensão das estratégias utilizadas pelos professores para a Educação Especial, a partir das orientações da Secretaria. Buscou-se promover uma análise dos desafios a serem superados e do potencial das tecnologias para mitigar lacunas de aprendizado causadas pela pandemia. Para tanto, foram utilizadas bibliografias que tratam do tema, pesquisas documentais de campo, como entrevistas semiestruturadas com um roteiro prévio. Também foram realizadas análises documentais, buscando indicadores e dados que pudessem ser obtidos por meio do Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE/SED/MS). Durante a pandemia, muitas abordagens educacionais ignoraram parcialmente as necessidades dos alunos com deficiência. Observou-se distribuição desigual de tecnologias educacionais durante a suspensão das aulas presenciais. Esse contexto pandêmico e a supressão das aulas presenciais trouxe desafios inesperados para o sistema educacional, exigindo uma compreensão profunda desses desafios para aprimorar a adaptação em momentos de excepcionalidade. Em linhas gerais, os resultados encontrados apontam que analisar os impactos da pandemia na Educação Básica foi fundamental para entender os desafios enfrentados por professores e alunos, aprender com essas experiências e desenvolver estratégias mais eficazes para garantir uma educação de qualidade, equitativa e adaptável no futuro, evitando o aumento da desigualdade educacional e o retrocesso no progresso dos estudantes em momentos de crise.

Palavras-chave: Educação no contexto pandêmico; Organização do Trabalho Didático; Educação Especial e tecnologia.

ABSTRACT

This research addresses the Organization of Didactic Work in Special Education during the COVID-19 pandemic, focusing on the Mato Grosso do Sul State Education Network between 2020 and 2021. Its central objective was to analyze the strategies used by teachers to meet the needs of students with disabilities, focusing on the mediation of teaching resources, including technical-pedagogical procedures and the use of technological and media resources. The research examined the perspectives of those involved in Special Education and the conditions underlying the Organization of Didactic Work at the State Department of Education of Mato Grosso do Sul during a pandemic. The focus was on identifying and understanding the strategies used by teachers for Special Education, based on the Secretariat's guidelines. The aim was to promote an analysis of the challenges to be overcome and the potential of technologies to mitigate learning gaps caused by the pandemic. To this end, bibliographies dealing with the topic, documentary field research, and semi-structured interviews were used, with a prior script. Documentary analyzes were also carried out, seeking for indicators and data that could be obtained through the School Data Management System (SGDE/SED/MS). During the pandemic, many educational approaches partially ignored the needs of students with disabilities. An unequal distribution of educational technologies was observed during the suspension of in-person classes. This pandemic context and the suppression of in-person classes brought unexpected challenges to the educational system, requiring a deep understanding of these challenges in order to improve adaptation in moments of exceptionality. In general terms, the results found indicate that analyzing the impacts of the pandemic on Basic Education was essential to understand the challenges faced by teachers and students, learning from these experiences and developing more effective strategies to guarantee quality, equitable and adaptable education in the future, avoiding the increase in educational inequality and the setback in student progress in times of crisis.

Keywords: Education in the Pandemic Context; Organization of Didactic Work; Special Education and technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perfil dos respondentes	59
Figura 2 – Rede Estadual de Ensino – MS.....	66
Figura 3 – Escola Estadual São José	68
Figura 4 – Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Inclusiva no Brasil	27
Quadro 2 – Níveis de planejamento do PEI	38
Quadro 3 – Divisão das questões por eixos	72
Quadro 4 – Item 1.6 – Respostas Abertas	76
Quadro 5 – Item 1.7 – Respostas Abertas	77
Quadro 6 – Item 1.8 – Respostas Abertas	78
Quadro 7 – Item 1.9 – Respostas Abertas	79
Quadro 8 – Item 1.10 – Respostas Abertas	81
Quadro 9 – Item 1.12 – Respostas Abertas	83
Quadro 10 – Item 1.13 – Respostas Abertas	84
Quadro 11 – Item 1.14 – Respostas Abertas	86
Quadro 12 – Item 1.15 – Respostas Abertas	87
Quadro 13 – Item 1.16 – Respostas Abertas	88

LISTA DE GRÁFICOS

Item 1.1 – Qual sua faixa etária	73
Item 1.2 – Nível de formação	73
Item 1.3 – Tempo de atuação como docente	73
Item 1.4 – Vínculo com a REE-MS	74
Item 1.5 – Recursos pedagógicos utilizados.....	75
Item 1.11 – Conexão com a Internet	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEE/MS – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CFOR – Coordenadoria de Formação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COPESP – Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial
COVID-19 – Doença do Coronavírus
DFN – Deficiência Física Neuromotora
DI – Deficiência Intelectual
DV – Deficiência Visual e Baixa Visão
EaD – Educação a Distância
ESPIN – Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MS – Mato Grosso do Sul
NUESPs – Núcleos de Educação Especial
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde
OTD – Organização do Trabalho Didático
PEI – Plano Educacional Individualizado
PNE – Plano Nacional de Educação
REE – Rede Estadual de Ensino

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SE-MS – Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul

SGDE – Sistema de Gestão de Dados Escolares

SITEC – Superintendência de Informação e Tecnologia

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TFE – Transtornos Funcionais Específicos

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO.....	23
1.1 A Organização do Trabalho Didático na Educação Especial.....	34
1.2 Recursos didáticos na Organização do Trabalho Didático.....	39
2. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA.....	44
2.1 Educação Especial e Pandemia.....	54
3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA – CASO REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL.....	60
3.1 A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e a Pandemia causada pela COVID-19.....	61
3.2 Características da Rede Estadual de Ensino e da Educação Especial nos anos de 2020 e 2021.....	65
3.3 As escolas pesquisadas.....	67
3.4 Pesquisa com os professores – A Organização do Trabalho Didático na Pandemia.....	72
3.4.1 Eixo 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	73
3.4.2 Eixo II – Estratégias e recursos pedagógicos utilizados.....	75
3.4.3 Eixo III – Atividades Remotas.....	78
3.4.4 Eixo IV – Atividades Remotas.....	81
3.4.5 Eixo V – Retorno à presencialidade e aprendizados.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	100
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	102
APÊNDICE C – PROJETO DE INTERVENÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	109

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco a Organização do Trabalho Didático para o público da Educação Especial, em tempos de pandemia, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tendo como recorte temporal o período pandêmico, causado pela COVID-19¹, nos anos de 2020 e 2021, sendo um dos objetos de análise o uso das diversas Tecnologias da Informação e da Comunicação no atendimento aos alunos com deficiência.

Ao concluir o bacharelado com licenciatura plena em História, no ano de 2001, me vi na condição de professor da rede pública de ensino e também da rede privada, com a coincidência de que, nas duas redes, contava com alunos deficientes auditivos nas salas em que ministrava aulas, sem qualquer tipo de apoio. Havia me formado um ano antes da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que tornou obrigatória a inserção da Língua Brasileira de Sinais nas grades curriculares dos cursos de licenciatura. Em minha trajetória acadêmica, mesmo na Pós-Graduação em Mídias na Educação, pouco ou quase nada foi visto sobre Educação Especial e inclusão, ou seja, eu não estava preparado para a realidade das salas de aula brasileiras, em que o paradoxo inclusão/exclusão já vinha sendo amplamente discutido há anos.

Durante a minha trajetória docente, a reflexão sobre estar ou não preparado para atender às pessoas com deficiência sempre esteve presente. Cabe aqui destacar que:

A mudança conceitual da deficiência foi estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, que em seu artigo 1.º dispõe:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (CORDE, 2008, p. 21).

A Lei Federal n. 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, prevê em seu artigo 2.º:

Art. 2.º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a longo prazo, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

¹ A COVID-19, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), é uma síndrome respiratória aguda grave (SRAG) infecciosa, causada por coronavírus. A doença tem alta transmissibilidade e ocasiona sintomas leves a graves, gerando elevada demanda por cuidados intensivos e milhares de óbitos.

Com a vivência escolar, percebi que essa não era uma preocupação somente minha, mas também de vários colegas. O despreparo e as inseguranças sobre a questão podem ser atribuídos a uma formação inicial que pouco abordou o tema.

Trabalhar com acadêmicos de licenciaturas sobre o tema Educação Especial e inclusão deveria requerer uma abordagem baseada em evidências e orientada para a ação. Seria importante fornecer informações precisas e atualizadas sobre os diferentes tipos de deficiências e suas implicações para o ensino e para a aprendizagem, enfatizando a importância do desenvolvimento de habilidades pedagógicas específicas como a capacidade de adaptar o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Seria fundamental incentivar o uso de estratégias de ensino inclusivas e a colaboração entre professores e especialistas em educação especial, para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em 2015, iniciei uma nova trajetória profissional, atuando na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul como coordenador de tecnologias educacionais, quando comecei a estudar um pouco mais as tecnologias assistivas e as políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, bem como as legislações e a defesa da inclusão como ação política, cultural, pedagógica e social. Com o advento da pandemia causada pela COVID-19, a partir de 2020, novas preocupações surgiram, não só com o público da Educação Especial, mas também com o contexto educacional como um todo.

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi notificada quanto ao surgimento de uma pneumonia, com causas ainda desconhecidas, em uma província chinesa chamada Wuhan. A notícia espalhou-se em escala mundial muito rapidamente e, no dia 11 de março, a OMS já anunciava a disseminação comunitária da COVID-19, caracterizando-a como pandemia e recomendando três ações básicas: isolamento, testes massivos e distanciamento social. Em 4 de fevereiro, o Governo Federal Brasileiro publicou, no Diário Oficial da União, a Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, que declara Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus. No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria n. 343, o Ministério da Educação (MEC) manifestou-se publicamente sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, visando promover recomendações para as instituições de Educação Superior integrantes do Sistema Federal de Ensino.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, quanto à necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas desenvolvidas com os alunos. Ao longo de 2020, outros decretos e

portarias vieram a seguir, entretanto, é importante ressaltar que os 26 Entes Federados e o Distrito Federal, junto com os municípios brasileiros, foram editando portarias, decretos, resoluções, de forma legal, normatizando a questão do distanciamento social e da suspensão das atividades escolares presenciais.

Esse contexto pandêmico reacendeu, em escala mundial, as discussões acerca do uso e da eficácia das tecnologias educacionais e dos recursos midiáticos, na prática docente e nos processos de aprendizagem. Professores de todos os níveis, etapas e modalidades tiveram que superar as suas inúmeras dificuldades e se reinventarem, no sentido de proporcionar um ensino com um mínimo de perdas, garantindo a continuidade da aprendizagem e buscando formas de apoiar alunos e familiares. Mesmo os professores que possuíam experiência na modalidade de Ensino a Distância, mediado por tecnologias ou não, que possuíam habilidades e competências específicas para atuar nessa modalidade de ensino, tiveram dificuldades, pois os recursos tecnológicos não estavam disponíveis para todos.

O cenário posto, houve uma das maiores dificuldades para os professores — realizar a transposição da aula presencial para os espaços virtuais — com o uso de plataformas, *blogs*, listas de e-mails, redes sociais, grupos de *WhatsApp*, só para citar alguns recursos digitais. Além disso, ainda é perceptível que uma parte significativa das escolas públicas não contam com infraestrutura e conectividade adequadas para a oferta de um ensino remoto de qualidade. Grande parte dos professores não tiveram uma formação que os preparassem para o ensino remoto, ou mesmo tiveram acesso a equipamentos e links de Internet, considerando que o ensino remoto foi materializado em suas casas com seus próprios recursos tecnológicos.

Quando trazemos essas discussões para o campo da Educação Especial, lembrando que o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que a Educação Especial é a modalidade de educação voltada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDB 9394/96), percebemos que muito do que estava sendo pensado para o momento da pandemia visava atender aos alunos da classe comum, sem levar em consideração as dificuldades daqueles que possuíam algum tipo de deficiência. Não abordar o tema inclusão, nesse momento pandêmico, é desrespeitar toda a diversidade existente em nossas sociedades e as necessidades que delas surgem. No caminho para uma educação equânime e democrática, a tecnologia torna-se ponto essencial para o atendimento das mais diversas deficiências, sejam elas leves, moderadas ou severas.

Não se pode ignorar o que já está previsto na legislação vigente, como apontam os autores abaixo:

Conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 13).

Outro ponto a se destacar e que será estudado nesta pesquisa refere-se à situação dos estudantes da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino (REE) que não estavam acostumados a desenvolverem seus estudos, da forma sistematizada que o aprendizado remoto requeria, em casa, uma vez que o lar sempre fora visto como o local de descanso, relações sociais e diversão. Os alunos não estavam preparados para uma postura de autonomia frente aos estudos, muitos não possuíam acesso à conectividade, não tinham computadores, *tablets* ou *notebooks*, ou mesmo um *smartphone*. Em alguns casos foi possível observar, com base em relatos de pais ou responsáveis, que um celular era dividido por várias crianças de uma mesma casa.

A relação entre o lar e o local de estudo sofreu uma mudança significativa com a pandemia causada pela COVID-19. Antes da disseminação do vírus, a maioria das pessoas associava o lar ao descanso, ao convívio social e à diversão, enquanto o ambiente escolar ou universitário era o local dedicado exclusivamente aos estudos.

Com o surgimento da pandemia e a necessidade de medidas de isolamento social para conter o vírus, as instituições de ensino, em muitos lugares, tiveram que fechar suas portas temporariamente. Isso levou a um rápido e massivo deslocamento das atividades educacionais para o ambiente doméstico. As aulas presenciais foram substituídas por aulas on-line, e o lar tornou-se o novo espaço de estudo para milhões de estudantes em todo o mundo.

Com cenário ainda muito incerto, quanto aos rumos que a educação seguirá nos próximos anos, no pós-pandemia, já é possível vislumbrar o que os professores encontrarão nas salas de aula de todo o país, sejam elas públicas, sejam privadas — um público com um maior desnível das aprendizagens do que antes da pandemia. Uma parcela do alunado, incluindo o público da Educação Especial, terá conseguido acompanhar os conteúdos e desenvolvido as habilidades e competências previstas, alguns totalmente, outros parcialmente, mas haverá, também, um grupo considerável que não trará consigo os pré-requisitos curriculares necessários para acompanhar os próximos anos de forma eficiente. O prejuízo já está instalado, isso é quase inegável e ainda há pouca pesquisa quanto ao tamanho desse dano, sendo necessário debruçar-se sobre o problema e buscar ações que possam reverter esse cenário a curto, médio e longo prazo.

A repentina transformação trouxe impactos mais severos às pessoas socialmente mais vulneráveis, e pode acabar por aprofundar o contexto de desigualdade já existente. No contexto brasileiro, podemos observar disparidades no acesso à Internet, na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade a equipamentos. Muitas crianças brasileiras sequer possuem um lugar adequado para estudar em suas casas, enquanto grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para a implementação do ensino online e não são incentivados a fazê-lo (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 5-6).

Nesse contexto apresentado, precisa-se discutir a organização do trabalho didático na sala de aula comum, ou seja, no espaço em que ocorre as interações entre professores e alunos de uma escola regular, considerando os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e aqueles com altas habilidades e superdotação. Mesmo fora do contexto educacional pandêmico, causado pela COVID-19, cabe destacar que somente receber o aluno na sala de aula comum não significa, necessariamente, inclusão, há que se considerar a necessidade de envolvimento dos gestores, sejam eles públicos ou privados, as políticas públicas, os investimentos em formação e o preparo dos envolvidos, tendo claro que o trabalho não é de reponsabilidade apenas dos professores, sendo eles de apoio ou regentes da sala, mas de todos.

Desse modo, a presente pesquisa busca analisar as estratégias dos professores da REE/MS para o público da Educação Especial, durante o período pandêmico, bem como as orientações da Secretaria de Estado de Educação/MS para os gestores, professores e pais dos alunos com deficiência, buscando apontar os desafios a serem superados no que compete ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e as potencialidades das tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem, como forma de superar as possíveis lacunas de aprendizagem ocorridas por conta da pandemia causada pela COVID-19, no ano de 2020.

Ao discutir a questão da organização do trabalho didático direcionado aos alunos com deficiência, faz-se necessário caracterizarmos este tipo de organização no ambiente escolar, bem como salientar os seus aspectos fundamentais. “Como categoria analítica, ‘organização do trabalho didático’ começou a tomar forma no final da década de 1990” (ALVES, 2005, p. 170). No artigo “A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX”, os autores apontam que:

a) a relação educativa então concebida colocou, de um lado, o professor e, de outro, um coletivo de alunos organizado como classe; b) os procedimentos didáticos do professor e os conteúdos programados para a transmissão do conhecimento passaram a ter como fundamento uma precisa tecnologia educacional, o manual didático; e c) a sala de aula ascendeu à condição de espaço privilegiado dessa

relação, pois a formação intelectual das crianças e dos jovens, à época, esgotava a função da educação escolar (ALVES; CENTENO, 2009, p. 170).

No livro *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, encontramos seus elementos característicos:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de ‘organização do trabalho didático’ envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma ‘relação educativa’ que coloca, frente a frente, uma ‘forma histórica de educador’, de um lado, e uma ‘forma histórica de educando(s)’, de outro; b) realiza-se com a ‘mediação’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um ‘espaço físico’ com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 170).

Em sua obra, Alves (2005) destaca a importância do espaço físico da escola e todo seu aparato de apoio administrativo, como elementos integrantes da organização do trabalho didático, sem os quais a escola moderna não seria viável. Com a instalação do período pandêmico e consequente adoção das atividades remotas, a concepção histórica de escola, como conhecemos, passou a buscar outras formas de exercer toda a sua dinâmica, mais precisamente a relação do trabalho didático e a aprendizagem, que precisou ser repensada.

Para esta pesquisa, que busca identificar e compreender as estratégias dos professores da REE/MS para o público da Educação Especial, durante o período pandêmico, bem como as orientações da Secretaria de Estado de Educação/MS para os gestores, professores e pais dos alunos com deficiências, elegeu-se como foco principal: “a ‘mediação’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento” (ALVES, 2005, p. 10-11). Assim, a presente pesquisa dedicará-se a examinar as práticas educacionais adotadas pelos professores da REE/MS, sob a orientação da Secretaria de Estado de Educação, direcionadas aos alunos com deficiência, de forma a problematizar se tais práticas foram eficientes a fim de promover a aprendizagem, durante o período de 2020 e parte de 2021.

A inquietação que motiva esta pesquisa advém da preocupação quanto aos impactos negativos que a pandemia de COVID-19 trouxe para a educação de forma geral, em especial para o público da Educação Especial.

Segundo relatório do Banco Mundial:

(...) a região da América Latina e Caribe está vivenciando uma crise sem precedentes na área da educação que requer ação imediata para mitigar e reverter as perdas de aprendizagem (THE WORLD BANK, 2021). Segundo o vice-presidente do Banco Mundial para a América Latina e o Caribe, esta é a pior crise na área de educação já vista na região, e estamos preocupados que possa haver consequências graves e duradouras para toda uma geração, especialmente para os setores mais vulneráveis (JARAMILLO, 2021, s/p).

Com o retorno das aulas presenciais, torna-se de suma importância buscar evidências de como se deu o processo de aprendizagem dos alunos durante o período pandêmico e identificar suas possíveis falhas, a fim de apontar caminhos que possam promover a recomposição da aprendizagem eficazmente. O resultado deste estudo poderá orientar os órgãos gestores e escolas da REE/MS.

A pesquisa partiu do pressuposto de que a organização do trabalho didático e a construção colaborativa do conhecimento sejam entendidas como uma relação entre educadores e educandos, mediada por conteúdos e tecnologias e que ocorre em um determinado espaço e tempo. No caso específico do período pandêmico, estabeleceu-se como “espaço” e “tempo” os períodos em que os alunos estavam desenvolvendo atividades orientadas por seus professores em seus lares ou, quando possível, sua interação síncrona e assíncrona em ambientes virtuais de aprendizagem.

Para o estudo, foram utilizadas bibliografias que tratam do tema, pesquisas documentais de campo, como entrevistas semiestruturadas, com professores das três escolas selecionadas. Também foram realizadas análises documentais, buscando indicadores e dados que possam ser obtidos por meio do Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE/SED/MS). Considerando o público da Educação Especial da REE/MS, a escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi por aqueles que estavam em efetiva docência e possuíam alunos deficientes em suas turmas nos anos de 2020 e 2021.

Foi analisado o desempenho alcançado pelos alunos, através de documentos escolares que informam as notas dos alunos na disciplina cursada, obtidos junto ao Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE) da SED/MS e a utilização dos recursos disponíveis para a aprendizagem, através de relatórios gerados pelo sistema já citado. Com isso, obteve-se uma percepção da construção do conhecimento durante o período pandêmico.

Com base nas informações obtidas, propõe-se um estudo exploratório², uma vez que se trata de uma questão com escasso material a respeito, sendo o contexto pandêmico um assunto

² O conceito de pesquisa exploratória deixa claro que o seu objetivo é “explorar”. Neste sentido, visa proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, visando construir hipóteses. A pesquisa exploratória é uma metodologia que costuma envolver: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que

novo no campo educacional, principalmente no que se refere à organização do trabalho didático em um momento de excepcionalidade. No estudo, buscar-se-á padrões, ideias e as práticas desenvolvidas, de forma a entender como as escolas e seus professores se organizaram para atender aos alunos da Educação Especial pública.

A presente dissertação está organizada em cinco partes, em que foi destacada a constituição integral da pesquisa, sendo as seguintes seções: na primeira, é apresentada a introdução.

Na segunda seção, é apresentada a Organização do Trabalho Didático na Educação Especial. Ao compreender o conceito proposto pelo professor Gilberto Luiz Alves, desenvolve-se o pensamento teórico-científico que irá dar aporte ao estudo de como foi esta organização para o público da educação especial durante o período pandêmico.

Na terceira seção, é apresentado o processo de escolarização de alunos com deficiência na pandemia, discorrendo sobre o contexto educacional durante a pandemia decorrente de COVID-19.

Na quarta seção, é apresentada a Organização do Trabalho Didático para alunos com deficiência em tempos de pandemia, sendo analisado especificamente o caso de Mato Grosso do Sul.

Na quinta seção são apresentadas as considerações finais, enfatizando os principais desafios e implicações a fim de potencializar o resultado do estudo proposto.

1. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

A Organização do Trabalho Didático é inerente ao fazer do educador que busca uma educação de qualidade, sendo também essencial para os professores da Educação Especial. Esta primeira seção tem como objetivo apresentar um breve histórico sobre a Organização do Trabalho Didático, sua conceituação, bem como sua aplicação para o público da Educação Especial.

Para discutir a questão da organização do trabalho didático, durante o período pandêmico, tomar-se-á por base as reflexões feitas por Gilberto Luiz Alves que, desde o seu pós-doutorado até o final da década de 1990, apresenta vários textos situando, no contexto da história moderna, como se dá o trabalho didático e as reflexões do professor Demerval Saviani, em sua obra *Trabalho didático e História da Educação: enfoque histórico-pedagógico*.

A questão da definição de trabalho é complexa, sofre transformações e ressignificações ao longo da história. Seguindo o conceito definido por Saviani, tem-se que “correspondem à característica do trabalho como atividade especificamente humana, isto é, uma atividade por meio da qual o homem, guiado por determinada finalidade, transforma em objeto mediante o uso de determinado instrumento” (SAVIANI, 2010, p. 12). É neste contexto transformador da realidade que o sujeito humano vive, usando instrumentos de cada época para organizar as formas de construção social do conhecimento e realizar a ação educativa, cuja organização do trabalho didático será discutida neste estudo.

Na obra *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, Alves apresenta o passado do trabalho didático de forma bastante aprofundada, partindo das comunidades primitivas, em que crianças e jovens tomam como modelo, para todas as atividades ligadas à sobrevivência, tais como pesca, agricultura, caça e mesmo a coleta, um adulto que lhes passará o conhecimento socialmente acumulado. Esse modelo educacional, em que as relações são estabelecidas entre um mestre e um discípulo ou um aprendiz, perdura por muito tempo. As reflexões sobre esses acontecimentos passados são essenciais para se entender a atualidade e se desenvolver críticas às situações didáticas que acontecem hoje nas salas de aula. Essa obra está dividida em cinco capítulos, sendo eles:

- 1) As formas individual e coletiva da organização do trabalho didático;
- 2) O ensino jesuítico, a organização do trabalho didático e a manufatura nascente;
- 3) Comenius, chave teórica da escola moderna e da organização manufatureira do trabalho didático;
- 4) Os condicionamentos da seleção dos conteúdos didáticos: as operações

ideológicas do Humanismo, da Reforma, da Contra-Reforma e do Iluminismo; 5) O ensino mútuo e a organização do trabalho didático (ALVES, 2005, p. 10-11).

Cabe destacar que, segundo Alves na referida obra, a categoria trabalho didático se dá em uma relação dialética, que envolve três aspectos principais:

- A) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador e uma forma histórica de educando (s), de outro;
- B) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;
- C) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 10-11).

Quando se faz uma análise da organização do trabalho didático presente em uma determinada sociedade ou grupo, é impossível fazê-lo de forma desassociada do seu lugar no tempo e no espaço, bem como das tecnologias disponíveis naquele momento histórico. Assim, essa investigação irá centrar-se no segundo aspecto proposto por Alves, ou seja, como se dá “a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes” (ALVES, 2005, p. 10-11).

Como categoria analítica, conforme Alves e Centeno (2009), a organização do trabalho didático começa a tomar forma no final dos anos 1990:

- a) a relação educativa então concebida colocou, de um lado, o professor e, de outro, um coletivo de alunos organizado como classe; b) os procedimentos didáticos do professor e os conteúdos programados para a transmissão do conhecimento passaram a ter como fundamento uma precisa tecnologia educacional, o manual didático; e c) a sala de aula ascendeu à condição de espaço privilegiado dessa relação, pois a formação intelectual das crianças e dos jovens, à época, esgotava a função da educação escolar (ALVES; CENTENO, 2009, p. 472).

Alves traz que, ao se pensar a organização do trabalho didático até o século XVI, é impossível dissociá-lo do trabalho artesanal que imperou por toda a Idade Média com suas relações de trabalho e formas de produção (ALVES, 2005). A Idade Média é assim denominada em um contexto de periodização estabelecida pelos historiadores, que a situam entre os anos de 476 e 1453, tendo como marcos históricos a destituição de Rômulo Augusto como imperador de Roma, ocorrida em 476, e a conquista de Constantinopla pelos otomanos em 1453, como marco final.

Cabe destacar que, durante algum tempo, houve a suposição de que as Corporações de Ofício eram organizações que surgiram a partir do século XI. Entretanto, estudos mais

recentes demonstram que, muito antes do período medieval, na Antiguidade, mais precisamente na chamada bacia mediterrânea, havia agrupamentos humanos, ligados por laços comerciais, que estabeleciam grupos menores a fim de se defenderem e protegerem os seus interesses comuns. Neste estudo trabalhou-se o conceito já estabelecido na Idade Média, em que as Corporações de Ofícios eram instituições existentes, tanto no ambiente rural como urbano, que estabeleciam e organizavam as formas de trabalho para a produção artesanal, ou seja, eram as responsáveis pelo estabelecimento de relações sociais entre os sujeitos que compunham o mundo do trabalho e o modo de produção à época.

As relações de poder existentes nas Corporações de Ofício fundamentavam-se no monopólio do conhecimento sobre as técnicas de produção de um determinado produto em uma localidade. Nestas corporações os chamados mestres, aqueles que detinham o conhecimento, eram os responsáveis por repassar as técnicas, que eram mantidas sob segredo, aos seus aprendizes.

Ao estabelecer uma relação entre o mestre e seus aprendizes, no contexto de formação educacional, percebe-se que esta não fugia ao que era feito nas oficinas dos mestres de ofício do período medieval. O professor Gilberto Luiz Alves, no contexto do seu estudo sobre as origens da Escola Moderna no Brasil, afirma:

Até o século XVI, o trabalho didático preservava as suas características artesanais. Era um legado da sociedade feudal; um registro que resistia à emergência de uma nova época cujas necessidades educacionais já não lhe eram mais pertinentes. A burguesia imitava a nobreza quando contratava um preceptor para educar os seus filhos. A relação do preceptor com o discípulo era de natureza individual, mesmo quando a responsabilidade daquele se dividia entre dois ou mais jovens. O ensino era ministrado, com predominância, em ambientes internos e externos da residência do discípulo ou da própria residência do preceptor. A sala de aula ainda não havia se expressado, claramente, como uma necessidade no âmbito da educação. Também a Reforma, nos seus albores, não prometia qualquer mudança substantiva em face da organização do trabalho didático (ALVES, 2005, p. 620).

A Reforma Protestante, citada acima, foi um movimento que trouxe inúmeras mudanças no contexto social, político e econômico para o mundo. Entretanto, quando se considera a teologia proposta por Lutero, não são vistos grandes avanços para aqueles que, como se dizia à época, “lhes faltava a razão”, ou ainda, “orar por eles” era a indicação dada às pessoas com qualquer tipo de deficiência. Contudo, o contexto educacional não ficou de fora das mudanças impostas pela Reforma, a ideia de um ensino preceptorial já não atenderia às necessidades da classe burguesa em ascensão que ansiava prover educação aos seus filhos. Como apontado por Alves, Comenius contribuirá para essa nova fase da organização do trabalho didático:

Comenius foi o educador que encarnou a posição de vanguarda da Reforma protestante nas origens da produção da escola moderna; foi quem concebeu, de uma forma mais elaborada, orgânica e de conjunto, o projeto dessa instituição social, em meados do século XVII, tendo como fonte de inspiração a manufatura burguesa (ALVES, 2005, p. 81-103).

Mesmo que o ensino preceptorial ainda tenha vigorado por algum tempo, em algumas regiões da Europa, com Comenius, passou-se da fase do ensino com base artesanal para uma escola que respondesse aos anseios da burguesia. Sendo essa instituição fruto de uma construção histórica ao longo do tempo e do espaço, dentro de uma relação dialética do homem, envolvendo questões sociais, políticas, econômicas e religiosas, pode-se dizer, como afirma a autora Otaíza Romanelli (2002), que as instituições educacionais desse período surgem como instrumentos para a manutenção dos desníveis sociais.

Embora, a partir do século XVII, as instituições de ensino passassem a ter a função de “ensinar tudo a todos”, usando a expressão de Comenius, sabe-se que esse era um privilégio de poucos, sendo que nestes “poucos” não se incluíam as pessoas com deficiência.

Dando um pequeno salto histórico, percebe-se que os princípios morais e religiosos sofreram algumas mudanças a partir da obra *Essay* (1690) ou *Ensaio acerca do entendimento humano*, de John Locke, pois trouxe uma nova visão sobre a mente humana e suas funções. Cabe aqui destacar que, segundo Corrêa (2010, p. 25),

A Teoria do Conhecimento e Aprendizagem, de Locke, influenciou o pensamento educacional de ROUSSEAU e de CONDILLAC que, posteriormente, deu origem ao primeiro programa sistemático de EE elaborado por JEAN ITARD, em 1800. A concepção de Locke influenciou também as concepções pedagógicas de PESTALOZZI e FROEBEL.

Não é objetivo deste estudo historicizar, no tempo e no espaço, todos os percalços e avanços pelos quais as pessoas com deficiência passaram, porém, destaca-se que, mesmo com os progressos da ciência moderna, surgidos a partir do século XVIII, as pessoas com deficiência permaneceram à margem das sociedades na maioria dos países, não sendo diferente no Brasil. Mesmo nas escolas, não havia informações acerca das causas dos inúmeros tipos de deficiência, muito menos de qual seria o tipo de escolarização adequada para as crianças com necessidades especiais. Analisando essas necessidades individuais específicas das pessoas com deficiência, pode-se dizer que houve quase uma completa omissão em relação a essa população.

Somente a partir do século XIX, surgiram iniciativas que visavam estabelecer programas e materiais didáticos adequados às crianças deficientes. Pode-se citar, como

exemplo, as ações da médica italiana Maria Montessori que contribuíram para o atendimento das pessoas com deficiência que viviam em internatos em Roma.

Montessori enfatizou, entre outras coisas, a autoeducação pelo uso de materiais didáticos, criando um método que procurava adequar a didática às peculiaridades motivacionais do aluno. Montessori, assim como Pestalozzi, criou sistemas pedagógicos eficazes para a infância em geral, baseando seus métodos em crianças intelectualmente deficientes e, posteriormente, estendendo esses métodos às crianças normais (CORRÊA, 2010, p. 9).

As iniciativas de Montessori espalharam-se pela Europa, pela Ásia e pelos Estados Unidos. No início do século XX, surgiram diversos programas e centros educacionais para atender a pessoas com deficiência. Neste período, as escolas destinadas a esse público não possuíam um caráter inclusivo como determina a legislação atual, eram unidades segregacionistas, escolas exclusivas para surdos, cegos, entre outras deficiências.

Não se aprofundará, neste estudo, como foi, especificamente no Brasil, a história de luta das pessoas com deficiência, de seus familiares e defensores, por um tratamento digno e pelo direito a uma educação de qualidade e inclusiva. No conjunto de legislações brasileiras, há vários dispositivos legais que asseguram às pessoas com deficiência o direito ao acesso e à permanência na escola, com igualdade de condições, plenamente assegurado na nossa Constituição de 1988, como segue no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Educação Inclusiva no Brasil

ANO	LEI	RESUMO
1961	Lei nº 4.024	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”.
1971	Lei nº 5.692	A segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a

		lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.
1988	Constituição Federal	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206 afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
1989	Lei nº 7.853	O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja, excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.
1990	Lei nº 8.069	Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do

		sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.
1996	Lei nº 9.394	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em vigor, tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
1999	Decreto nº 3.298	O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.
2001	Lei nº 10.172	O Plano Nacional de Educação (PNE), anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera,

		ainda, que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.
2002	Resolução CNE/CP nº 1	A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva , afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.
2002	Lei nº 10.436	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2005	Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002.
2006	Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação	No âmbito da Educação Inclusiva , o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2007	Decreto nº 6.094	O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.
2008	Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008	Decreto nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto

		pedagógico da escola.
2009	Resolução n° 4 CNE/CEB	O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e, preferencialmente, nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto n° 6.571.
2011	Decreto n° 7.611	Revoga o decreto n° 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis; que o aprendizado seja ao longo de toda a vida; e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas as adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais; que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino.
2011	Decreto n° 7.480	Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
2012	Lei n° 12.764	A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Plano Nacional de Educação	Meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente” que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas

		apenas em escolas especiais.
2019	Decreto nº 9.465	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
2020	Decreto nº 10.502	Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, onde os estudantes com deficiência ficam segregados.

Fonte: Todos Pela Educação (2020).

Mesmo com esse amplo conjunto de legislações, ainda é perceptível, no país, que essa inclusão está longe de ser plena, não há uma igualdade, muitas crianças e jovens ainda são vistos como “alunos especiais”, que estão presentes nas salas de aulas, mas ainda segregados dos ditos alunos “normais”.

No decorrer de todos esses anos, quando se analisa as legislações dispostas no quadro acima, percebe-se que a Educação Especial sofreu mudanças significativas, impactando a Organização do Trabalho Didático desenvolvido pelos educadores que trabalham com as crianças e jovens deficientes. Entretanto, cabe mencionar que o trabalho didático em si, desde o século XIX, sofreu poucas mudanças significativas, continua acontecendo de forma a atender aos interesses do modo capitalista de produção (ALVES, 2005).

Para enfrentar esse desafio, é fundamental que a educação especial seja valorizada e considerada como uma parte essencial do sistema educacional. Os governos devem investir em recursos adequados para a educação inclusiva, proporcionando formação contínua para professores e promovendo uma cultura de aceitação e respeito à diversidade. Além disso, a parceria entre escolas, famílias e comunidades é essencial para garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, recebam a educação de qualidade e o apoio necessário para alcançarem seu pleno potencial.

Não é farta a historiografia sobre como foi o processo educacional das pessoas com deficiência e sua relação com o modo de produção capitalista, boa parte dos escritos existentes referem-se aos surdos. Bueno (1993, p. 58) afirma que:

a maior parte dos escritos que, de alguma forma, se dedica à história da educação especial, considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda. Antes disso, segundo esses autores, os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo às custas da caridade pública. Esse período é considerado como uma época de precursores, por se restringir somente à criança surda, por não se desenvolver através da instituição escola (como ocorrerá a partir do século XVIII) e por envolver um número reduzido de deficientes.

De certa forma, a escola acaba refletindo o que está presente na sociedade de seu tempo, nesse sentido, as pessoas com deficiência têm sido historicamente marginalizadas e excluídas da participação plena na sociedade, inclusive no modo de produção capitalista. O sistema capitalista se baseia na maximização do lucro e na competição, o que leva muitas empresas a negligenciar a inclusão de pessoas com deficiência em seus processos produtivos. Isso ocorre tanto por uma questão de falta de incentivo, já que a inclusão dessas pessoas pode requerer investimentos significativos em acessibilidade, treinamento e adaptação de processos, quanto por preconceitos e estereótipos que afetam a forma como empregadores veem as capacidades dessas pessoas.

No que diz respeito à educação, é fundamental que haja recursos e infraestrutura adequados para garantir o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Isso inclui a disponibilidade de recursos didáticos acessíveis, como livros em braile, tecnologias assistivas e professores capacitados para lidar com as necessidades específicas desses estudantes.

No mercado de trabalho, a inclusão de pessoas com deficiência também requer a implementação de medidas específicas para garantir a igualdade de oportunidades, como cotas de emprego, adaptações no ambiente de trabalho e treinamento de funcionários para lidar com a diversidade.

Portanto, verifica-se que, apesar dos avanços significativos, ainda há muito a ser feito em relação à inclusão de pessoas com deficiência na educação e no mercado de trabalho em todo o mundo. É importante que governos, organizações e a sociedade como um todo continuem trabalhando para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas limitações, tenham as mesmas oportunidades e possam contribuir plenamente para a sociedade.

1.1 A Organização do Trabalho Didático na Educação Especial

Quando se fala em crianças e jovens com determinadas deficiências ou necessidades especiais, Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física Neuromotora (DFN), Deficiência Visual e Baixa Visão (DV), Surdez, Surdocegueira, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtornos Funcionais Específicos (TFE) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), é importante destacar que se pode ficar preso na etapa de desenvolvimento cognitivo para ensiná-las. Segundo a teoria defendida por Piaget, tem-se que o desenvolvimento é algo que se dá de dentro para fora, automaticamente a aprendizagem está condicionada a este desenvolvimento. Já com Vygostky e depois com Saviani, defensores da linha sócio-histórica, com aporte do pensamento do psicólogo Alexander Luria, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. De acordo com Luria (1980, p. 12), tem-se que:

O processo de construção do conhecimento evoca que as sensações devem integrar-se em esquemas de ação, o que requer a participação da percepção e a estruturação das representações mentais. Desse modo, o homem tem a capacidade de agir sobre o mundo, acomodar-se a ele, diferenciar-se qualitativamente, e não apenas captá-lo passivamente. As sensações encontram-se na base do processo de construção do conhecimento, e são conduzidas centrípetamente ao cérebro, e não mais a outros órgãos.

Seguindo essa linha de pensamento, o homem é um sujeito sócio-histórico, na medida em que ele está imerso em um mundo localizado no tempo e no espaço, ele aprende para se desenvolver. Ademais, esse sujeito está imerso em um mundo que acredita no seu potencial, que oferece instrumentos para ele, o processo de aprendizagem dar-se-á de fora para dentro, ou seja, é o ambiente sociocultural que irá desencadear o desenvolvimento humano.

Infelizmente, o que aconteceu historicamente com as pessoas com deficiência foi o contrário, elas ficaram sujeitas à sua condição física, mental ou motora. Sempre se acreditou que as crianças deficientes eram crianças doentes. Essa deficiência era, e ainda é, algo limitante que impõe condições de aprendizagens, deixando as crianças com necessidade especiais presas a situações mecânicas, descontextualizadas e que não deram a elas meios para que superassem a sua condição de deficiência, isso porque não se acreditava que elas fossem capazes de aprender.

Cabe mencionar que, quanto mais recursos pedagógicos forem oferecidos, sejam eles tecnológicos ou não, atividades desafiantes, quanto mais o docente provocar esse sujeito, promovendo uma verdadeira imersão em um ambiente concreto que tenha música, letras,

artes, números, ou seja, ofertar inúmeros instrumentos, mais ele irá se desenvolver. Ao trazer todo esse conjunto de possibilidades, essa pessoa com algum tipo de deficiência terá menor desvantagem em relação aos outros sujeitos que estão em um mesmo ambiente ou situação de aprendizagem.

Com relação aos recursos tecnológicos, especificamente os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), tem-se que AVA pode ser considerado concreto, apesar de sua natureza virtual. Isso ocorre porque um AVA oferece recursos e ferramentas que tornam a experiência de aprendizado mais interativa, colaborativa e personalizada.

Em um ambiente virtual de aprendizagem, os estudantes podem acessar uma grande variedade de conteúdos, como vídeos, áudios, textos e imagens, que enriquecem o processo de aprendizado. Além disso, as plataformas de AVA também permitem a interação com outros alunos e professores por meio de fóruns, chats, videoconferências e outras ferramentas de comunicação. Essas interações colaborativas podem ajudar os estudantes a se sentir mais envolvidos no processo de aprendizado e a construir um senso de comunidade em torno do curso ou disciplina.

Outra vantagem do ambiente virtual de aprendizagem é que ele pode ser personalizado para atender às necessidades individuais de cada estudante que possua determinada deficiência. Os professores podem adaptar o conteúdo do curso para diferentes níveis de habilidade e experiência, oferecendo materiais de apoio e atividades extras para aqueles que precisam de mais ajuda.

A Organização do Trabalho Didático para a pessoa com deficiência precisa se fundamentar em como se dá o ensino e a aprendizagem dessa diversidade presente hoje nas salas de aula. Entretanto, é preciso questionar se o professor está preparado para esse conjunto de diversidade existente. Existe ainda o questionamento de se a formação deste docente deve ser generalista ou especialista. A professora doutora Andressa Mafezoni Caetano, pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo, ao discutir essa questão, coloca que:

Para formar-se professor numa perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência, deve a formação ser generalista ou especialista? Uma questão antecede essa: por que nos perguntamos todo o tempo se a formação deve ser ampla ou específica? Sem pretender delinear uma resposta, tenho clareza de que esse embate se coloca em esfera mais ampla do sistema educacional e da história da educação no Brasil levando em consideração que de modo geral, não temos possibilitado a partir de nossas práticas, prover a aprendizagem desejada àqueles que têm sido excluídos da/na escola (CAETANO, 2011, p. 2332).

Uma proposta, nesta linha de pensamento, é que o docente seja preparado e receba uma formação para a “diversidade”, que possa ter condições de atender a todas as especificidades encontradas, nos ambientes escolares, e que são amparadas por políticas públicas e legislações específicas. Sendo assim, esse docente que atua em sala de aula comum, tendo entre seu alunado crianças e jovens com necessidades especiais, deverá ser preparado para que possa promover práticas bem-sucedidas comuns a todos.

Sobre essa questão, Caetano (2011, p. 2336) aponta que:

[...] os cursos de formação inicial de professores precisam discutir as necessidades educacionais especiais deixando claro que, na diversidade existem especificidades. O termo diversidade, da forma como vem sendo discutido, tem tido uma conotação muito ampla, ou seja, discute-se que existe uma diversidade na escola e que é preciso trabalhar com ela. O conceito de diversidade se “perde” na medida em que não se discute na prática as possibilidades de inclusão escolar e de escolarização de alunos com deficiência.

Quando pensamos em práticas comum a todos, é necessário levar em conta o tipo de deficiência e a prática pedagógica em questão. Algumas práticas pedagógicas podem ser adaptadas para atender às necessidades de alunos com deficiência, tornando-as mais acessíveis e inclusivas. Essas adaptações podem incluir o uso de recursos audiovisuais, tecnologia assistiva, linguagem clara e simples, imagens e recursos táteis, por exemplo.

No entanto, nem todas as práticas pedagógicas são adaptáveis para atender a todas as necessidades de alunos com deficiência. Além disso, algumas dinâmicas de ensino podem ser específicas para determinadas deficiências, tornando-as menos úteis ou inapropriados para outros alunos.

Sendo assim, é importante avaliar cuidadosamente a prática e o próprio material pedagógico em questão e considerar as necessidades individuais de cada aluno antes de decidir se o material pode ser usado por um aluno não deficiente. Em alguns casos, o material pode ser útil e benéfico para todos os alunos, enquanto em outros casos pode ser mais apropriado procurar alternativas que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Aqui entra o papel das universidades, que devem trazer para a formação inicial dos professores conhecimentos mais recentes que se tem produzido em nível de mestrado e doutorado. Ademais, promover interlocuções com grupos de pesquisas nacionais e internacionais que estão debruçados sobre essa temática, pois há a necessidade de uma formação de professores que amplie os conhecimentos socialmente acumulados, bem como suas visões de mundo, pois só assim o paradigma da exclusão será superado e ter-se-á uma educação verdadeiramente inclusiva.

A ação pedagógica e a Organização do Trabalho Didático devem ser estruturadas a fim de atender e respeitar determinadas particularidades do aluno, uma vez que cada um constitui-se em sujeito único em suas vivências e características. O físico, o socioemocional e os conhecimentos de vida devem ser levados em consideração, pois são importantes e necessitam ser respeitados e valorizados. Deve-se acreditar nas potencialidades deste aluno, estimulando cada vez mais o seu desenvolvimento acadêmico. Uma forma de intervir, positivamente, neste desenvolvimento cognitivo, linguístico e mesmo motor, seria propor um plano de desenvolvimento pedagógico individualizado.

Na obra *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*, as pesquisadoras Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch (2012, p. 19) destacam que:

Certamente, não pretendemos esgotar o debate, mas refletir sobre algumas possibilidades e dificuldades vivenciadas pelas instituições escolares na implementação de propostas curriculares diferenciadas que atendam às singularidades educacionais dos alunos que são o público-alvo da educação especial, sobretudo frente à política de inclusão escolar. Indo além, entendemos que a efetivação de tal proposta educacional só será alcançada se o currículo e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada aluno e não partirem do padrão de homogeneidade predominante, ainda hoje, na maioria das escolas.

A questão do Plano Educacional Individualizado, mais conhecido pela sigla PEI, vem ao encontro da ideia de que não há uma única forma de se atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O PEI é um documento elaborado pelo professor a partir de um conjunto de avaliações de um aluno com necessidade educacional específica.

Esse PEI, como destacam Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84), deverá ser um:

planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.

É importante destacar que essa avaliação deverá ser feita pelo professor, assessorado pela equipe da Educação Especial das secretarias de educação, Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), ou mesmo de uma equipe multidisciplinar, a fim de promover um levantamento das potencialidades, necessidades, conhecimentos já adquiridos e habilidades dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas

habilidades ou superdotação, cabendo também para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ter toda essa situação inclusiva em nossas escolas ainda é um grande desafio, visto que muitos educadores das classes comuns, mesmo com o apoio recebido, se dizem não estar preparados para lidar com o aluno com deficiência. Esses educadores se apoiam em discursos de que não receberam formação adequada para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais.

A formação inicial de professores muitas vezes não abrange de forma adequada as especificidades e desafios encontrados nesses contextos, tornando a formação continuada essencial para aprimorar e atualizar os conhecimentos e práticas pedagógicas.

Quando se trata de crianças com deficiências, cada indivíduo é único, e o professor precisa estar preparado para atender à diversidade de necessidades e características presentes em sua sala de aula. A formação continuada permite ao educador aprender sobre diferentes deficiências, entender as melhores abordagens e estratégias de ensino, bem como desenvolver a empatia necessária para construir um ambiente inclusivo e acolhedor.

De fato, há pouco conhecimento dos professores sobre como desenvolver propostas educacionais que atinjam metas de aprendizagem de seus alunos (PLETSCH, 2013). Por haver essa dificuldade por parte dos educadores, em definir recursos, estratégias e metodologias que possibilitem um processo de ensino e de aprendizagem efetivo aos alunos com necessidades especiais, é que o PEI se torna ferramenta imprescindível, já que através dele é possível orquestrar propostas pedagógicas que contemplem a demanda e as especificidades de cada aluno. “O PEI é uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares” (PLETSCH, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, é importante destacar que a construção de um PEI ajuda a ter um objetivo claro que se espera daquele aluno, lembrando que essa construção não pode de forma alguma empobrecer ou atrapalhar os objetivos gerais estabelecidos para turma toda. Muitas vezes acontece de uma atividade, estratégia ou recurso que foram pensados para o aluno deficiente facilitar o aprendizado da turma como um todo.

Para que se tenha um PEI que possibilite estratégias educacionais diferenciadas é preciso pensar em alguns níveis, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 2 – Níveis de planejamento do PEI

NÍVEIS	DESCRIÇÃO
--------	-----------

Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II Avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Neste nível, ocorre a elaboração do PEI entrelaçada com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender ao aluno.
Nível III Intervenção	Neste nível, ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Adaptado de Correia (1999).

Ainda segundo Pletsch (2013), para que o PEI seja realmente efetivo, ele deverá contemplar: o nível atual de desenvolvimento; a modalidade de atendimento; o planejamento do suporte; os objetivos gerais; os objetivos específicos; a forma de avaliação; os procedimentos pedagógicos; a reavaliação; a composição da equipe e a anuência parental. Acrescenta-se perceber quais são as condições ideais para todos os alunos, e não somente para os alunos da Educação Especial, ou seja, salas de aulas inclusivas beneficiam não só alunos com limitações, mas toda a turma.

1.2 Recursos didáticos na Organização do Trabalho Didático

Falar em utilização de recursos didáticos, considerando as mais diversas soluções tecnológicas e midiáticas existentes e a democratização destes recursos no Brasil, é algo que ainda necessita avançar muito. Importante também destacar que o acesso, por si só, aos recursos tecnológicos, certamente não será a panaceia que resolverá todos os problemas da educação, mas poderá contribuir para minimizar a situação de desigualdade que se apresenta.

Quando se questiona sobre a questão dos recursos didáticos e o uso de tecnologias educacionais na Organização do Trabalho Didático, Alves (2005, p. 10-11, grifo nosso) esclarece que:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de **organização do trabalho didático** envolve, sistematicamente, três aspectos [...]: realiza-se com a **mediação** de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento.

As diversas tecnologias e recursos midiáticos existentes no atual momento histórico tornaram-se excelentes aliados dos professores na educação contemporânea. O intenso uso destes recursos pelos professores e alunos, diversificando os métodos de ensino durante a pandemia, foram fundamentais para a continuidade do processo educativo. O uso de

tecnologias digitais possibilitou momentos assíncronos, no entanto, a viabilidade das atividades síncronas, em que os alunos e os professores, afastados por conta do isolamento social, pudessem interagir em tempo real, foi fundamental para a manutenção do processo de ensino e de aprendizagem.

Tratar sobre inclusão, neste contexto tecnológico, é abordar todos os tipos de diferenças existentes em nossas escolas, diferenças estas que podem tornar o ensino tradicional, largamente praticado, inadequado para algumas pessoas. Uma possível solução para fazer essas mudanças no caminho do respeito à diversidade e da implementação de uma educação mais inclusiva e até democrática, pode ser o uso da tecnologia. O professor, como agente transformador e mediador do processo de ensino e aprendizagem, respeitando toda a diversidade existente, pode ter nos recursos tecnológicos importantes aliados para lidar com o estudante com deficiência, pois este, na maioria das vezes, necessita de outros recursos e estratégias que lhe permita alcançar o mesmo sucesso do aluno da classe comum.

Os termos tecnologia e inclusão nunca foram tão citados como nos dias de hoje, o que é extremamente positivo, já que traz à luz uma discussão sobre o quanto a escola está preparada para essas questões. É preciso levantar questões como: o professor, os gestores e demais agentes educativos, estão preparados para essa transformação necessária? Lima (2007, s/p) aponta que: “Além de termos computadores de última geração, softwares capazes de tornar o ensino especial mais prático e didático, é necessário um material humano devidamente preparado para operá-lo e dar o suporte necessário ao educando especial”.

Os recursos tecnológicos e midiáticos estão avançando, de forma exponencial, a cada ano, às vezes a cada mês novas tecnologias são apresentadas, tornando algumas, ainda recentes, já obsoletas, mas a escola não acompanha essa evolução por uma série de fatores, como aponta Moran (2006, p. 7):

Apesar dos avanços nestes últimos anos, ainda reina uma profunda desigualdade: muitas escolas não têm acesso às novas tecnologias. Depois do acesso, precisamos de capacitação, de saber o que fazer com todas as tecnologias. Isto também não acontece de forma significativa em muitas escolas: a formação é pontual, burocrática e distante das necessidades reais.

Promover uma organização do trabalho didático que atenda a esse momento tão diverso, imposto pela pandemia, considerando os recursos instrumentais e humanos existentes nas escolas brasileiras, requer investimentos e formação continuada constantes. Com base nesta constatação e na afirmação de Moran, percebe-se como é importante que o professor e a

escola, como um todo, se apropriem dos recursos tecnológicos disponíveis, de forma a garantir estratégias pedagógicas diferenciadas e motivadoras.

Destaca-se que a apropriação do conhecimento se trata de um processo em que o indivíduo ou o grupo incorpora e utiliza ativamente informações, conceitos e habilidades adquiridos por meio da aprendizagem. A apropriação do conhecimento envolve a compreensão profunda e a internalização dos conteúdos, permitindo que sejam aplicados de forma significativa em diferentes contextos.

Ter investimentos e formação que gerassem essa apropriação, durante a pandemia de COVID-19, tornou-se indispensável, pois, quando os professores iniciaram a organização da sua rotina de trabalho, muitos deles tiveram potenciais dificuldades em fazer a transposição do ensino presencial para o ensino remoto. Sem considerar as reais potencialidades das diversas tecnologias, que poderiam ampliar as estratégias de ensino, uma parcela significativa tentava replicar aquilo que fazia de forma presencial no on-line, não considerando muitas vezes as barreiras impostas por estes recursos.

Afirmamos que as aulas remotas não podem ser comparadas às presenciais por saber que, em meio aos atropelos de querer manter suposta normalidade, instituições alegam ter havido “apenas” a transposição do real para o virtual. Não é mero detalhe. Entendendo as relações de ensino e aprendizado a partir das interações humanas, fica claro que, ao suprimir o espaço físico, altera-se substancialmente as conduções, os tipos de problemas enfrentados, os atravessamentos e os distratores são outros. Boa parte da subjetividade dilui-se pelo filtro das telas e dos microfones (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7).

As mudanças que as autoras apontam acima deixaram órfãos os estudantes em relação ao que estavam acostumados a ter no dia a dia, a chamada rotina escolar. Essa questão é mais impactante, em muitos aspectos, para os estudantes público da Educação Especial, pois, para muitos destes, com deficiência ou transtorno do espectro autista, a rotina é fundamental, “[...] a rotina é estruturante, diminui a ansiedade e facilita a aquisição de conceitos importantes através das generalizações” (OLIVEIRA, 2019, s/p).

Quando as referidas autoras afirmam que “parte da subjetividade dilui-se pelo filtro das telas e dos microfones” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7), temos que entender que a subjetividade na educação refere-se à dimensão individual e pessoal dos estudantes e dos professores, bem como às suas experiências, perspectivas, emoções, valores e crenças. É o reconhecimento de que cada pessoa possui uma subjetividade única e que essa subjetividade influencia sua forma de aprender, de ensinar e de se relacionar com o conhecimento.

A abordagem da subjetividade na educação reconhece que os estudantes não são apenas receptores passivos de informações, mas sim sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Ela valoriza a importância da diversidade de experiências e da individualidade dos alunos, levando em consideração suas diferenças culturais, sociais, emocionais e cognitivas.

Quando a subjetividade é considerada na educação, os professores buscam promover um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a singularidade de cada estudante. Eles incentivam a expressão individual, a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a autorreflexão e a resolução de problemas.

Além disso, a subjetividade na educação também implica reconhecer a subjetividade dos próprios professores. Os educadores são encorajados a refletir sobre suas próprias crenças, valores e práticas, reconhecendo o impacto que têm sobre os alunos.

Sendo assim, quando pensamos sobre a organização do trabalho didático, os professores precisam considerar que, hoje, vivencia-se uma escola inclusiva, assim, as diferenças devem ser respeitadas e não podem constituir-se em barreiras limitantes.

Que somos diferentes, não temos a menor dúvida. Entretanto, tomar esta evidência como base para afirmar que por sermos todos diferentes podemos ocupar o mesmo espaço no tempo, é no nosso modo de entender, uma postura, no mínimo, equivocada. Equivocada porque se até bem pouco tempo o discurso dos integracionistas aclamava pela igualdade perante a Lei, agora os inclusivistas reclamam também pela igualdade só que a partir das diferenças concretas. A questão da inclusão, nessa nova roupagem, ao afirmar a concreticidade (natureza biológica) diferenciada do homem advoga, também, em favor de que a educação ou escolarização das pessoas com deficiência possa ocorrer no mesmo tempo e espaço das demais pessoas, ou seja, a inclusão de crianças com deficiência em classes regulares com base no princípio da diferença (CARMO, 2001, p. 43-47).

Ainda há poucos dados do impacto da pandemia na aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial. A busca por estes indicadores é fundamental para a elaboração de estratégias que visem à recomposição da aprendizagem. A permanência na sala de aula comum está garantida, por meio das legislações que tratam do tema:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL. Lei Brasileira da Inclusão – MEC, 2015, s/p).

Não obstante, é perceptível que muitas estratégias pensadas para o retorno das aulas presenciais não levam em consideração a necessidade de garantir que haja “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (SEMED, Ijuí, 2014, s/p).

A organização do trabalho didático é de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência. A educação especial visa atender às necessidades específicas desses alunos, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades educacionais.

No próximo capítulo, abordar-se-á a Organização do Trabalho Didático, em um contexto que envolve planejar, estruturar e adaptar as atividades de ensino de acordo com as características e necessidades individuais da criança com deficiência. Isso significa considerar suas habilidades, limitações, estilo de aprendizagem, interesses e preferências. A organização do trabalho didático pode ser um fator essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para a criança com deficiência, permitindo que ela desenvolva todo o seu potencial acadêmico, social e emocional, entendendo, ainda, que ajuda a construir uma sociedade mais justa e igualitária, que valoriza e respeita a diversidade.

2. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre o contexto educacional durante a pandemia decorrente da COVID-19, doença causada por um novo coronavírus denominado SARS-CoV-2, com recorte temporal nos anos de 2020 e 2021. Aborda-se um panorama nacional, destacando que, por ser uma situação recente, há muito a ser investigado em relação aos impactos causados nas comunidades escolares e nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para que a pesquisa pudesse acontecer, realizou-se um levantamento bibliográfico a fim de destacar as considerações de pesquisadores sobre o tema, buscando contribuições para um esclarecimento das questões sobre as quais este estudo se debruça.

Em sua fase inicial, realizaram-se buscas em portais de publicações científicas, tais como: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Biblioteca Eletrônica de Ciências (SCIELO). Na pesquisa, a busca foi delimitada por publicações que tratassem do tema, sempre no intercurso de 2020 e 2021.

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi notificada quanto ao surgimento de uma pneumonia, com causas ainda desconhecidas, em uma província chinesa chamada Wuhan. A notícia espalhou-se em escala mundial, muito rapidamente e, no dia 11 de março, a OMS já anunciava a disseminação comunitária da COVID-19, caracterizando-a como pandemia e recomendando três ações básicas: isolamento, testes massivos e distanciamento social. Em 4 de fevereiro, o Governo Federal Brasileiro publicou, no Diário Oficial da União, a Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, que declara Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus. No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria n. 343, o Ministério da Educação (MEC) manifestou-se, publicamente, sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, visando promover recomendações para as instituições de Educação Superior integrantes do Sistema Federal de Ensino. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, quanto à necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas desenvolvidas com os alunos.

Ao longo de 2020, outros decretos e portarias vieram a seguir, entretanto, é importante ressaltar que os 26 estados e o Distrito Federal, junto com os municípios brasileiros, foram editando portarias, decretos, resoluções, de forma legal, normatizando a questão do

distanciamento social e da suspensão das atividades escolares presenciais em suas redes de ensino. Ao analisar as recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS), constata-se que o distanciamento social deve envolver:

medidas que têm como objetivo reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas, ainda não identificadas e, portanto, não isoladas e como as doenças transmitidas por gotículas respiratórias exigem certa proximidade física para ocorrer o contágio, o distanciamento social permite reduzir a transmissão. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2020, s/p).

O cenário pandêmico causado pela COVID-19, vivenciado em escala global, a partir do ano de 2020, reacendeu uma série de questões sociais, econômicas, culturais e, principalmente, científicas. O contexto educacional, um dos mais afetados pela pandemia, precisou se reinventar para que houvesse, minimamente, a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem que, no Brasil, assim como em outros países, precisou se adaptar, pois cerca de 91% dos estudantes no mundo ficaram com sua vida acadêmica temporariamente interrompida (UNESCO, 2020). As aulas presenciais, de uma hora para outra, foram suspensas em todas as instituições de ensino do país, afetando todos os níveis, etapas e modalidades.

Não se pode confundir aquele momento de excepcionalidade que levou ao ensino remoto com o que já existia com a Educação a Distância. O ensino remoto refere-se a um modelo temporário de ensino que ocorre fora do ambiente físico da sala de aula tradicional. Isso pode ocorrer devido a circunstâncias excepcionais, como emergências, pandemias ou situações em que os estudantes não podem comparecer presencialmente às aulas. No ensino remoto, as aulas são ministradas de forma síncrona (em tempo real) ou assíncrona (com materiais e atividades disponibilizados on-line), utilizando uma variedade de ferramentas de comunicação e colaboração on-line, como videoconferências, plataformas de aprendizado on-line e e-mails.

Por outro lado, educação a distância é um modelo permanente de ensino que se baseia no uso de tecnologias de informação e comunicação para permitir que os alunos acessem os conteúdos educacionais fora do ambiente físico da instituição de ensino. Nesse modelo, os estudantes podem estar geograficamente distantes do campus e têm a flexibilidade de estudar em seu próprio ritmo. A educação a distância envolve a criação de materiais de ensino on-line, como aulas gravadas em vídeo, módulos de aprendizado interativos, fóruns de discussão e sistemas de avaliação on-line. Os alunos e professores podem interagir por meio de

plataformas, e a comunicação é geralmente assíncrona, embora possa haver momentos de interação síncrona.

Tem-se, então, que a principal diferença entre ensino remoto e educação a distância está na duração e intencionalidade dos modelos. O ensino remoto é uma medida temporária adotada em circunstâncias excepcionais, enquanto a educação a distância é um modelo permanente que visa fornecer educação de qualidade fora do ambiente físico da sala de aula. Ambos os modelos utilizam tecnologias de informação e comunicação para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, mas a educação a distância é planejada e estruturada de forma a atender às necessidades dos estudantes que não têm acesso presencial às aulas. Há tempos falava-se da possibilidade de uma pandemia que poderia atingir o mundo: gripe suína, gripe aviária, ebola são alguns exemplos que, de tempos em tempos, povoavam as diferentes mídias, noticiários e preocupavam os cientistas. Mas, de fato, logo no início da pandemia causada pela COVID-19, percebeu-se que o mundo não estava preparado para tal acontecimento, como apontado pelas autoras Souza e Dainez (2020, p. 2): “Vivemos hoje a complexidade e a adversidade de uma situação inédita, marcada por um vírus, ainda pouco conhecido, que se propaga rapidamente, atingindo a população mundial e afetando com tamanha proporção a dinâmica da vida social”.

Percebe-se que, nos países mais pobres, uma parcela significativa da população vive em situação de vulnerabilidade social, sofre muito mais com esses processos pandêmicos, e a história prova isto. No caso da gripe espanhola, “uma pesquisa publicada na revista médica *The Lancet* sugere que as taxas de mortalidade foram até trinta vezes maiores em regiões mais pobres” (CARVALHO, 2020, p. 12). Entende-se que não só os índices de mortalidade são maiores nas populações mais pobres, mas também a dificuldade no enfrentamento à doença, o acesso a hospitais e medicamentos, o aumento do desemprego, só para citar alguns pontos, afetam muito mais estes sujeitos, uma vez que se constituem em massa de excluídos e explorados pelos donos dos meios de produção (MARX; ENGELS, 1993).

No campo educacional, a pandemia também escancarou aos olhos do mundo o quanto vivemos em uma sociedade excludente. Com a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto, muitas instituições de ensino, professores e alunos passaram a usar recursos tecnológicos e midiáticos para a continuidade das aulas. A Internet tornou-se essencial, computadores, *tablets*, *notebooks* e, mesmo os *smartphones*, tornaram-se os maiores aliados de alunos e professores, aumentando, ainda mais, as potencialidades destes equipamentos como meios de acesso aos conteúdos e tira-dúvidas. Foi possível observar que plataformas como *Google Classroom* e *Microsoft Teams* passaram a ser adotadas, e várias redes de ensino,

mesmo as públicas, conseguiram firmar parcerias com essas empresas, gigantes das tecnologias, a fim de garantir a continuidade das aulas.

Aos alunos, alijados do acesso a recursos tecnológicos e meios de conectividade, restou a opção do material impresso. No caso específico das escolas da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, foi possível observar que os professores preparavam esse material, geralmente pequenas apostilas ou conjunto de atividades, os alunos ou seus responsáveis retiravam-no nas escolas e devolviam dentro de uma periodicidade estabelecida pela unidade de ensino. Esse tipo de atividade remota foi o mais prejudicial para a aprendizagem dos alunos, pois impossibilitava aquele momento síncrono em que o discente pode tirar suas dúvidas com seus professores. Eles nunca estiveram tão conectados, ligados por uma rede digital, mas ao mesmo tempo afastados do contato físico, tão necessário à interação social, ao movimento que as instituições de ensino proporcionam na vida dos sujeitos que ocupam esses espaços.

Sabe-se que, com o avanço da tecnologia e a proliferação da Internet, as interações sociais têm se expandido para além dos espaços físicos, encontrando expressão em comunidades on-line, plataformas de mídia social e ambientes virtuais.

A interação social em espaços virtuais apresenta características únicas que a distinguem das interações face a face. Em primeiro lugar, diferente do que ocorre em sala de aula, a comunicação em espaços virtuais é frequentemente assíncrona, permitindo que as pessoas se envolvam em conversas e discussões em momentos diferentes. Isso amplia as oportunidades de participação e engajamento, possibilitando que indivíduos de diferentes fusos horários e ritmos de vida interajam.

Além disso, a natureza despersonalizada dos espaços virtuais pode levar a um maior anonimato e desinibição nas interações. Isso pode encorajar a expressão de opiniões e pensamentos que os indivíduos talvez não se sintam confortáveis em compartilhar pessoalmente. No entanto, essa desinibição também pode levar a comportamentos menos responsáveis e à disseminação de discurso de ódio ou desinformação.

A diversidade e o alcance global dos espaços virtuais permitem a formação de comunidades virtuais baseadas em interesses compartilhados, independentemente das barreiras geográficas. Essas comunidades podem fornecer um senso de pertencimento e apoio emocional para os participantes. No entanto, é importante observar que a falta de contato físico direto, proporcionado nos ambientes escolares, pode limitar a profundidade e a intensidade das conexões interpessoais em comparação com as interações face a face.

A interação social em espaços virtuais também pode apresentar desafios, como a falta de clareza nas intenções comunicativas devido à ausência de pistas não verbais, como expressões faciais e linguagem corporal, essencial nas comunicações utilizadas com deficientes auditivos. Isso pode levar a mal-entendidos e conflitos. Além disso, a filtragem seletiva de informações em plataformas de mídia social e a criação de bolhas de filtro podem restringir a exposição a perspectivas divergentes, contribuindo para a polarização social.

Sem a possibilidade da interação social que as escolas possibilitam, durante esse período pandêmico, usando recursos tecnológicos ou mesmo material impresso, os alunos deveriam desenvolver uma maior autonomia nos estudos. “A aprendizagem autónoma é um processo por meio do qual o aluno se auto regula e toma consciência do processo cognitivo” (RAD; FREIE, 2021, p. 145). Aqui, é importante destacar o papel do professor na condução dessa autonomia, conduzindo o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e crítica. O educador deveria assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, levando seus alunos a, gradualmente, diminuírem a relação de dependência.

Na Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino, espera-se que o estudante seja autônomo, algo não desenvolvido nos discentes da Educação Básica. Historicamente o estudante brasileiro não foi preparado para desenvolver habilidades essenciais ao aprendizado autônomo, tais como autodisciplina, responsabilidade, gestão do seu tempo e automotivação. Sempre houve a dependência do professor.

Durante esse período, a dependência dos alunos em relação aos professores aumentou por diversos motivos. Em primeiro lugar, muitos alunos enfrentaram dificuldades em se adaptar ao novo formato de ensino, que requer autodisciplina e habilidades de organização para acompanhar as aulas e realizar as tarefas. Nesse sentido, os professores desempenharam um papel crucial ao fornecer instruções claras e orientações para ajudar os alunos a navegar nesse ambiente virtual, ou ainda como lidar com o material impresso.

Outro aspecto crucial foi o papel dos professores na adaptação dos materiais de ensino para o ambiente virtual. Os professores tiveram que desenvolver novas estratégias de ensino, criar recursos on-line e utilizar plataformas de aprendizagem digital para garantir que os alunos tivessem acesso aos conteúdos educacionais. A dependência dos alunos em relação aos professores aumentou nesse contexto, uma vez que eles precisavam de orientação constante para aproveitar ao máximo os recursos disponíveis.

No entanto, é importante ressaltar que a dependência dos alunos em relação aos professores durante a pandemia não deve ser vista como um aspecto negativo. Espera-se que os professores sejam profissionais capacitados e experientes, e é natural que os alunos

confiem neles para obter suporte e orientação. A relação de confiança entre professores e alunos é essencial para promover um ambiente de aprendizagem eficaz, mesmo em situações desafiadoras como essa causada pelo período pandêmico.

Cabe ressaltar que tais afirmações não são unanimidades, temos, por exemplo, que esse processo de mediação, segundo Vygotsky (1989), ocorre, principalmente, através da interação face a face entre os indivíduos. Se seguirmos essa linha, a interação foi extremamente prejudicada por conta da pandemia. Em *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, o autor afirma que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (VYGOTSKY, 1989, p. 33). Diante desta premissa percebe-se a importância do papel do docente nesse conceito de aprendizagem mediada.

É sabido que as diferentes aprendizagens não se dão somente por meio dos educadores, Vygotsky (1989), em sua teoria sociocultural, deixa claro que o aprender é uma atividade conjunta e colaborativa, todavia, o professor, devido à sua maior experiência, aos saberes construídos e à capacidade de planejar como devem ocorrer os procedimentos de ensino e aprendizagem com intencionalidade, contribui, de forma decisiva, para este processo. Sendo o professor figura essencial, para Vygotsky (1978), no processo de aprendizagem, o período pandêmico e a suspensão da presencialidade nas escolas, acabam por, naturalmente, prejudicar essa noção de mediação. A mediação é um conceito que descreve o processo pelo qual um mediador facilita a aprendizagem e a interação entre diferentes elementos dentro do contexto educacional. Ela ocorre entre os seguintes elementos:

Mediador: o mediador é uma figura central no processo de mediação. Pode ser um professor, um tutor, um facilitador ou qualquer pessoa responsável por promover a aprendizagem. O mediador tem o papel de guiar e apoiar os estudantes em sua jornada educacional.

Estudantes: os estudantes são os principais beneficiários da mediação. Eles estão envolvidos ativamente no processo de aprendizagem, e o mediador busca criar um ambiente propício para que possam interagir com o conteúdo de maneira significativa.

Conteúdo: o conteúdo educacional é um elemento fundamental da mediação. Pode ser representado por conceitos, informações, habilidades e competências que os estudantes devem adquirir ao longo do processo educativo. O mediador atua como facilitador para que os estudantes compreendam e apliquem esse conteúdo.

Recursos e ferramentas: os recursos e as ferramentas utilizados na educação desempenham um papel importante na mediação. Isso inclui materiais didáticos, tecnologias

educacionais, livros, jogos, atividades práticas e qualquer outro recurso que facilite a aprendizagem.

Quanto aos tipos de mediação, podemos destacar três abordagens principais:

Mediação cognitiva: essa abordagem enfoca a interação entre o mediador e o estudante no desenvolvimento de processos cognitivos, como a compreensão, a solução de problemas e a aplicação do conhecimento. O mediador fornece estratégias, orientações e suporte para ajudar o estudante a construir seu próprio conhecimento.

Mediação social: essa abordagem concentra-se nas interações sociais entre os estudantes, bem como entre os estudantes e o mediador. O objetivo é promover a colaboração, a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento. O mediador cria oportunidades para que os estudantes se engajem em atividades coletivas e aprendam uns com os outros.

Mediação tecnológica: essa abordagem utiliza recursos tecnológicos para facilitar a aprendizagem. Pode envolver o uso de computadores, dispositivos móveis, *softwares* educacionais, plataformas de aprendizagem on-line e outras tecnologias. O mediador integra essas ferramentas ao processo educacional, buscando potencializar a interação e o acesso ao conhecimento.

É importante destacar que a mediação na educação não se limita a um único tipo, e os diferentes tipos podem ser combinados e adaptados de acordo com as necessidades e objetivos educacionais. O papel do professor mediador é facilitar a interação entre esses elementos, promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e colaborativa.

Esse tipo de postura do professor mediador tem se constituído um desafio na educação brasileira, tanto em processos presenciais quanto em processos virtuais. Como, sem a relação professor/aluno, que em sua premissa acontece em sala de aula, tal desafio poderia ser superado? Sabe-se que os recursos utilizados para o desenvolvimento dos ensinamentos e aprendizagens estão além das salas de aulas ou ambientes escolares, englobam uma série de atores e locais diferenciados. A pandemia causada pela COVID-19 e a consequente suspensão das aulas presenciais deixaram o aluno restrito à sua casa e à convivência com seus familiares, prejudicando a relação professor/aluno e, ainda, privando-os do convívio social que contribui, de forma efetiva, para as aprendizagens.

Com os alunos restritos aos seus lares, torna-se importante analisar o contexto social em que estes estavam inseridos. No que se refere ao acesso à tecnologia e ao conhecimento socialmente acumulado, percebe-se que, nas últimas décadas, a sociedade obrigou-se a vivenciar momentos de mudanças de paradigmas. Apesar dos constantes avanços, nota-se a

existência de uma severa desigualdade social, fato esse que afeta, diretamente, as famílias, principalmente aquelas mais pobres e que dependem das instituições públicas de ensino.

Neste ponto, vale realçar a situação de vulnerabilidade social em que se encontra um número significativo de famílias brasileiras durante a pandemia, Oliveira (2020, s/p) aponta que:

O Programa Bolsa Família (PBF), além de ser a mais importante política social do país, é o maior programa de transferência de renda condicionada do mundo, já que atende 13,9 milhões de famílias. Destinado a famílias na faixa de extrema pobreza (com renda mensal de até R\$ 89 por pessoa) e pobreza (com renda de até R\$ 178 e crianças e adolescentes entre zero e dezessete anos), o benefício pode chegar a R\$ 205 mensais em 2020, a depender da renda inicial e do número de crianças, adolescentes e gestantes. As condicionalidades impostas para o recebimento concentram-se na área de educação (frequência escolar mínima dos filhos) e de saúde (vacinação e acompanhamento nutricional, pré-natal de gestantes).

Em um cenário como este, mesmo com a implementação do programa Auxílio Emergencial, iniciado em 2020 pelo Governo Federal, para enfrentar o aumento dos índices de pobreza causado pela onda de desemprego, as famílias não tinham condições de prover acesso a recursos tecnológicos a seus filhos com os valores disponibilizados. A falta de alimentação, a carestia de comida propriamente dita, a continuidade de serviços básicos como água, energia, aluguel, naquele momento, constituíam as maiores preocupações dos mais pobres.

As famílias em situação de vulnerabilidade social sentiram mais profundamente as consequências negativas da economia, que fora seriamente afetada pela pandemia. Antes mesmo da COVID-19, o baixo acesso à tecnologia e à conectividade já era comum entre os núcleos familiares mais vulneráveis. Estudos conduzidos pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), em 2021, apontam que, durante esse período, o papel das mulheres como força de trabalho foi mais afetado que o papel dos homens, isso se deve, em parte, às questões de gênero impostas historicamente. O trabalho doméstico não remunerado aumentou e, com ele, vieram os encargos educacionais dos filhos que estavam vivenciando o ensino remoto.

Outro ponto a se destacar é o conceito de família existente no Brasil.

Podemos observar que o conceito de família sofreu grandes mudanças no decorrer dos anos, a família de hoje é totalmente diferente daquela que conhecemos há alguns séculos atrás, onde era formada pelo pai, mãe e filhos, na qual cada membro tinha seu papel definido (BARROS, 2020, p. 7).

Hoje, sabe-se que o papel de chefe da família e responsável pelo seu sustento, na maioria dos casos, está a cargo da mulher, entretanto, encontram-se os mais diversos tipos de família: dois pais, duas mães, pais e mães solteiras, entre outros. A questão a que se deve ater, neste contexto pandêmico, é saber quais seriam as condições, além das econômicas já descritas, destas famílias proporcionarem o suporte necessário para que esses alunos, de fato, continuassem o processo de aprendizagem.

Quando se fala de apoio psicológico nas áreas periféricas em que se encontram as famílias mais pobres, percebe-se que ainda há um tabu a ser transposto, tendo em vista que muitas dessas famílias tiveram crises de ansiedade, pânico, depressão, entre outros quadros clínicos aumentados. Em pesquisa realizada, a fim de analisar a frequência de tristeza, nervosismo e alterações do sono, durante a pandemia de COVID-19, no Brasil, identificando os segmentos demográficos mais afetados, obteve-se o seguinte resultado:

De 45.161 brasileiros respondentes, verificou-se que, durante a pandemia, 40,4% (IC_{95%} 39,0;41,8) se sentiram frequentemente tristes ou deprimidos, e 52,6% (IC_{95%} 51,2;54,1) frequentemente ansiosos ou nervosos; 43,5% (IC_{95%} 41,8;45,3) relataram início de problemas de sono, e 48,0% (IC_{95%} 45,6;50,5) problema de sono preexistente agravado. Tristeza, nervosismo frequentes e alterações do sono estiveram mais presentes entre adultos jovens, mulheres e pessoas com antecedente de depressão (BARROS *et al.*, 2020, p. 1).

Os dados apontados acima demonstram que uma parcela significativa da população, naquele momento, necessitava de cuidados assistenciais relativos à saúde física e mental. Teriam esses sujeitos condições de propiciar um ambiente saudável em seus lares, para que crianças e jovens progredissem em seus estudos, desenvolvendo habilidades e competências que eram esperadas? A resposta, na maioria dos casos, é negativa, pois com o retorno dos estudantes às escolas, os professores logo perceberam severas lacunas de conteúdos e aprendizagens que deveriam ter sido assimilados durante o período em que as aulas estavam ocorrendo de forma remota.

Ainda sobre o período em que “famílias, passam a tutoriar o ensino dos seus filhos sem ter condições adequadas para tanto” (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 4), não se pode esquecer as condições socioemocionais dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Esses profissionais não estavam familiarizados com o ensino remoto, que não pode ser confundido com Educação a Distância (EaD). A EaD é uma modalidade de ensino, ela se diferencia do ensino presencial tradicional, pois ocorre de forma remota, sem a necessidade de estar fisicamente presente em uma sala de aula.

A EaD utiliza tecnologias e plataformas digitais para disponibilizar os conteúdos de aprendizado e promover a interação entre alunos e professores. É uma opção flexível que permite que os estudantes acessem os materiais de estudo, realizem atividades e participem de discussões de maneira virtual, adaptando o processo de aprendizagem às suas necessidades e disponibilidade de tempo.

Quando se analisa o ensino remoto implementado durante a pandemia, percebe-se que foi uma resposta emergencial adotada por muitas escolas e instituições de ensino quando as restrições de distanciamento social foram impostas para conter a propagação do vírus. Nesse cenário, as aulas presenciais foram suspensas, e os educadores tiveram que adaptar rapidamente suas práticas de ensino para o ambiente online, utilizando plataformas digitais e ferramentas de comunicação virtual para interagir com os alunos, mesmo não tendo muita familiaridade com as mesmas, já que não tiveram formação para este tipo de exercício e, na maioria dos casos, não receberam qualquer ajuda financeira ou estrutural a fim de dar o suporte adequado aos alunos.

Em contraste, a Educação a Distância, modalidade de ensino que já existia antes da pandemia, com estratégias e metodologias específicas voltadas para o aprendizado fora do ambiente físico da sala de aula. Uma das principais diferenças entre o ensino remoto durante a pandemia e a Educação a Distância é a natureza de transição. No ensino remoto durante a pandemia, muitos educadores e alunos tiveram que se adaptar rapidamente e de forma improvisada às novas circunstâncias, enfrentando desafios como a falta de infraestrutura adequada, dificuldades de acesso à Internet e a necessidade de aprender a usar novas tecnologias de ensino. Por outro lado, na Educação a Distância, as instituições já possuem estrutura e planejamento prévio para oferecer cursos e programas de ensino remoto, com recursos tecnológicos e suporte adequados.

Outra diferença significativa está relacionada à qualidade e à interação. Durante a pandemia, o ensino remoto muitas vezes foi uma forma de garantir a continuidade dos estudos, mas nem sempre proporcionou a mesma qualidade de aprendizagem e interação que ocorrem nas aulas presenciais. A educação a distância, por sua vez, busca oferecer uma experiência de aprendizado mais completa, com materiais didáticos bem elaborados, interações entre alunos e professores, atividades de avaliação e suporte pedagógico adequado.

Ao proporcionar esse ensino remoto, percebeu-se que a sala de aula invadiu a casa dos professores, muitas vezes sem proporcionar as mínimas condições que as escolas ofereciam. Havia a necessidade urgente de uma reorganização pedagógica, administrativa e financeira,

ou seja, todos deveriam entrar em um novo formato de escolarização, sem apoio, e sofrendo os impactos da pandemia.

Parece óbvio dizer, mas os profissionais da educação também foram severamente afetados pela pandemia de COVID-19, tiveram perdas de amigos, familiares, colegas próximos e, também, conviveram com toda a pressão psicológica acarretada pelo isolamento imposto ao país e ao mundo.

Durante as epidemias, o número de pessoas cuja saúde mental é afetada tende a ser maior que o número de pessoas afetadas pela infecção. Tragédias anteriores mostraram que as implicações para a saúde mental podem durar mais tempo e ter maior prevalência que a própria epidemia e que os impactos psicossociais e econômicos podem ser incalculáveis se considerarmos sua ressonância em diferentes contextos (ORNELL *et al.*, 2020, p. 12).

Apesar de as aulas não terem sido, de fato, totalmente interrompidas, o que é extremamente positivo, os sentimentos de desamparo, abandono e medo estavam presentes nas famílias e nos profissionais da educação.

2.1 Educação Especial e Pandemia

Garantir o acesso a uma educação de forma plena às pessoas com deficiência, independentemente de sua condição, direito este já previsto desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), ainda não é uma das prioridades do Estado, que pouco investe ou propõe políticas públicas para esta área. O capital financeiro que rege as relações humanas, na maioria dos países, também não vê essa parcela da população, muitas vezes invisibilizada como algo que não proporciona retorno financeiro e, portanto, não merece investimento.

O art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que a Educação Especial é a modalidade de educação voltada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDB 9394/96). A todos esses alunos, público da Educação Especial, deveria ser garantido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sempre que necessário, entretanto, ainda há a necessidade de se avançar em muitos aspectos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade da educação especial prevista na legislação brasileira, mais especificamente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Seu objetivo é promover a inclusão

escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, complementando e/ou suplementando a formação dos estudantes.

O AEE é oferecido de forma complementar à escolarização comum, atendendo às necessidades específicas de cada aluno com deficiência, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades e condições de acesso, participação e aprendizagem no contexto escolar. Esse atendimento é realizado de forma individualizada ou em grupos, conforme a demanda, e deve ser realizado por profissionais qualificados na área de educação especial.

Mesmo não tendo uma educação de fato inclusiva na maioria das escolas, são inegáveis os avanços nas últimas décadas. Segundo Pletsch (2020, p. 200):

Dentre as últimas duas décadas, o Brasil ampliou as diretrizes legais sobre os direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiências, seguindo indicações de organismos internacionais. Podemos citar como documentos importantes a Política de Educação Especial (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Esses documentos foram institucionalizados num período de mudanças do conceito de deficiência e das propostas educacionais para o desenvolvimento dessa população, sob influência de diretrizes políticas internacionais, propagadas pelas Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial (BM).

O contexto educacional imposto pela pandemia em escala mundial ampliou, ainda mais, as dificuldades que já eram enfrentadas pelos alunos (público-alvo) da Educação Especial. Com as escolas, centros e núcleos de ensino fechados, os alunos, matriculados tanto nas redes públicas quanto na rede privada, passaram a enfrentar, segundo Camizão, Conde e Victor (2021, p. 1-16) um duplo desafio:

o primeiro refere-se às condições históricas de garantir a inclusão, presentes no processo de escolarização, amplamente discutido ao longo dos anos; o segundo emerge da pandemia e dos desafios para assegurar a inclusão no ensino remoto, de forma que promova a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

Quando se analisa este contexto educacional vivenciado no momento da pandemia, percebe-se que muito do que estava sendo pensado visava atender a um certo perfil de alunos, sem levar em consideração as dificuldades daqueles que possuíam algum tipo de deficiência. Não abordar o tema inclusão, no momento em que se impôs o distanciamento social e a adoção de atividades remotas, é desrespeitar toda a diversidade existente em nossa sociedade e as necessidades que dela surgem. No caminho para uma educação equânime e democrática, deve-se considerar as diversas deficiências, sejam elas leves, moderadas ou severas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e outras políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência, de certa forma, trouxeram um certo avanço nesta área nos últimos anos. Entretanto, quando se faz uma análise das tecnologias educacionais que foram utilizadas em larga escala durante o período de suspensão das aulas presenciais, percebe-se que elas não chegaram a todos de forma equânime.

Aqui, cabe uma distinção entre tecnologias educacionais e tecnologias educacionais assistivas. Nas últimas décadas, muito se tem falado sobre tecnologias educacionais, o rápido avanço nesta área e a facilitação do acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Essas mudanças trouxeram uma série de facilitações no acesso a uma gama enorme de informações, bem como produziram uma outra dinâmica relacionada ao modo como se constrói o conhecimento. O avanço das tecnologias educacionais tem realmente impulsionado o acesso, produção e compartilhamento de conteúdo em meio digital. O uso crescente das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) tem permitido que alunos e educadores acessem uma vasta gama de recursos educacionais, independentemente de sua localização geográfica, democratizando o conhecimento e proporcionando oportunidades de aprendizado mais amplas e inclusivas.

No âmbito do acesso, plataformas on-line, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem têm se disseminado amplamente, permitindo que estudantes tenham acesso a materiais didáticos, aulas gravadas, simuladores e outras ferramentas interativas. Além disso, o acesso a cursos e programas de instituições renomadas ao redor do mundo tem se tornado mais acessível, rompendo barreiras e fronteiras físicas que antes limitavam o aprendizado.

Quanto à produção e compartilhamento, a popularização das tecnologias digitais tem capacitado tanto educadores quanto estudantes a criarem seus próprios materiais educacionais, como vídeos explicativos, *podcasts*, *blogs*, infográficos e muito mais. Essa capacidade de produção e compartilhamento promove uma abordagem mais participativa no processo de aprendizagem, incentivando a construção coletiva do conhecimento e a troca de ideias entre os envolvidos. Redes sociais e plataformas colaborativas também têm desempenhado um papel fundamental na disseminação desses conteúdos, tornando possível que educadores e alunos compartilhem suas produções com uma audiência mais ampla.

Segundo Kenski (2008, p. 15), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. O uso de ferramentas foi um dos principais fatores da evolução dos antigos hominídeos para o atual *Homo sapiens sapiens*. Muitos associam o termo “tecnologia” a computadores, seus periféricos, à Internet ou, ainda, a eletrônicos de um modo geral, não obstante, o conceito de

tecnologia é bem mais amplo que isso. No campo educacional, pode-se afirmar que o livro didático, um lápis, uma caneta, a lousa são exemplos de aparatos tecnológicos que estimulam e ajudam no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, indiscutivelmente, o conceito de tecnologia educacional, segundo Valente (2015), pode ser formulado como um conjunto de procedimentos (técnicas) destinados a “facilitar” o processo de ensino e aprendizagem, por intermédio do uso de meios, ferramentas, símbolos ou organizações e suas consequentes mudanças culturais.

No campo educacional, para o público da Educação Especial, há as chamadas tecnologias assistivas. No Brasil, esse conceito é evidenciado pela Lei n. 13.146/2015 ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), que em seu Art. 3º traz:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: 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;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

Frente aos desafios que as escolas já enfrentavam, a fim de cumprir o que está previsto em lei, a pandemia da COVID-19 e o conseqüente distanciamento social por ela imposto trouxeram desafios quase insuperáveis às famílias, principalmente aos mais pobres e dependentes do Estado, prejudicando o aprendizado dos alunos dessa camada social. Sem acesso a recursos tecnológicos, salas de recursos, laboratórios, bibliotecas e outros espaços educativos que também se tornaram indisponíveis, porquanto se encontravam fechados, pouco pôde ser feito por estas famílias, ficando as crianças e jovens, em sua maioria, prejudicados.

Vale mencionar que as escolas e seus professores não ficaram inertes diante desta realidade social. É sabido que, como espaço de convivência e compartilhamento de saberes, a escola, conforme está disposto na LDB n. 9394/96, deve oferecer uma educação equânime a todos, incluindo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas

habilidades e/ou superdotação. Buscando se adequarem ao momento vivenciado, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores do ensino comum e de apoio, em curto espaço de tempo, viram-se obrigados a buscar os mais diversos meios que possibilitassem dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem.

Os docentes, para atuarem com o público-alvo da Educação Especial, além de atenderem aos alunos sem deficiência, deveriam promover o melhor atendimento aos alunos que exigiam um apoio pedagógico especializado, ser o professor mediador neste contexto não constitui tarefa fácil. Oliveira (2002, p. 26) nos traz que “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”, ou seja, pelo professor.

Trabalhar com esse grupo de alunos a distância e, ao mesmo tempo, estimular sua participação, trouxe inúmeros desafios a serem superados: atender às diversas especificidades; manter um contato com familiares e responsáveis; ter um trabalho em conjunto com o professor de apoio, sem a tão necessária interação presencial; desconhecer ou ter pouco domínio das tecnologias educacionais e assistivas foram alguns desses desafios.

Por meio de uma parceria entre a Fundação Carlos Chagas (FCC), a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade de São Paulo (USP), realizou-se uma pesquisa com o tema: Inclusão Escolar em Tempos de Pandemia. O principal objetivo da pesquisa foi identificar os desafios enfrentados pelos docentes da educação básica, a fim de assegurar o acesso e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial. De um total de 3.258 docentes que acessaram o questionário, 1.594 confirmaram a condição necessária para participar da pesquisa, sendo estes professores de todos os entes federados do Brasil. A referida pesquisa apresenta alguns resultados que fundamentam o aqui já descrito. Segue o perfil dos respondentes na Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Perfil dos respondentes**■ PERFIL DOS RESPONDENTES**

1.594 docentes que atuam com alunas e alunos público-alvo da educação especial

Sexo

Feminino – 85%
 Masculino – 14,6%
 Outro – 0,4%

Cor/raça

Branca – 61,6%
 Preta – 10,4%
 Amarela – 1,4%
 Parda – 26,4%
 Indígena – 0,2%

Pessoa com deficiência – 3,7%

Atuação

*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilíngue para surdos; e em escola ou classe especial

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2020, p. 2).

Segundo os respondentes da pesquisa (aproximadamente 70%):

A “alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)” se apresenta como a principal barreira a ser enfrentada pelas alunas e alunos público-alvo da educação especial. A “falta de mediadoras para realização das tarefas” e o “acesso à internet” foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos docentes da classe comum. Para as professoras e professores do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet) aparecem como as outras duas barreiras mais difíceis de serem transpostas por suas alunas e alunos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 9).

A mescla de oferta entre atividades on-line e em material impresso, que deveriam ser executadas de forma remota, obrigou os docentes a reverem as formas de execução com as quais eles estavam habituados. Mesmo que em muitas unidades de ensino já houvesse a prática de preparo de materiais acessíveis e um envio regular para a casa desses alunos, mantendo uma orientação para que os familiares ou responsáveis pudessem auxiliá-los, a pandemia quebrou um elo importante, que era o contato direto e constante entre os sujeitos envolvidos em todo o processo de ensino e de aprendizagem que, de fato, acontecia no ambiente escolar.

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA – CASO REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Neste segmento, serão examinadas as perspectivas dos participantes envolvidos na pesquisa, juntamente com a análise das condições subjacentes à organização do trabalho didático no contexto da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, durante a pandemia causada pela COVID-19. Isso será realizado em conexão com as políticas contemporâneas voltadas ao segmento da Educação Básica.

Os objetivos centrais foram identificar e compreender as estratégias dos professores da REE/MS para o público da Educação Especial, durante o período pandêmico, as orientações da Secretaria de Estado de Educação/MS para os gestores e professores, buscando apontar os desafios a serem superados, bem como as potencialidades das tecnologias aplicadas ao ensino e aprendizagem, como forma de superar as possíveis lacunas de aprendizagem ocorridas por conta da pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021.

Esse exame torna-se particularmente significativo, uma vez que a pandemia trouxe consigo uma série de desafios inesperados para o sistema educacional. Compreender esses desafios é crucial para encontrar maneiras de superá-los e melhorar a adaptação do sistema educacional em situação de crises.

Pesquisar os impactos da pandemia na Educação Básica é fundamental para entender melhor os desafios enfrentados por professores e alunos, aprender com as experiências vividas e desenvolver estratégias mais eficazes para garantir uma educação de qualidade, equitativa e adaptável no futuro, visando evitar que toda essa situação possa gerar um aumento da desigualdade na Educação e no progresso do estudante (CIFUENTES-FAURA, 2020).

O presente capítulo analisa os dados adquiridos por meio de entrevistas semiestruturadas com 18 professores de duas escolas da Rede Estadual de Ensino do MS. Vale ressaltar a relevância da abordagem da entrevista semiestruturada, a qual implicou um tipo de abordagem metodológica comumente utilizada em estudos qualitativos no campo das ciências sociais e humanas. Essa abordagem é caracterizada pela combinação de elementos de entrevistas estruturadas e não estruturadas, buscando um equilíbrio entre a flexibilidade e a organização na coleta e análise de dados. É importante destacar que a entrevista semiestruturada envolve “[...] um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GEERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

Na pesquisa semiestruturada, foi desenvolvido um roteiro estruturado com tópicos de discussão que serviram como guia para a interação com os participantes da pesquisa. Esse roteiro ofereceu uma estrutura geral, mas permitiu a adaptação durante as entrevistas, levando em consideração o contexto e as respostas dos participantes.

A análise dos dados coletados na pesquisa semiestruturada envolveu a codificação e categorização das respostas, identificando padrões, temas e conexões relevantes. A flexibilidade inerente à abordagem semiestruturada permitiu capturar nuances e *insights* que não poderiam ser facilmente acessíveis por meio de métodos mais rígidos.

3.1 A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e a Pandemia causada pela COVID-19

A pandemia causada pela COVID-19, como em todo o mundo, afetou severamente todas as atividades, as relações sociais e econômicas do estado de Mato Grosso do Sul. O Governo do Estado, propondo ações normativas de combate ao coronavírus, publicou, no Diário Oficial do Estado, o Decreto n. 15.391, em 16 de março de 2020, que:

Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-matogrossense (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 2).

Assim como em todo o país, não houve tempo para um planejamento de ações assertivas, tendo em vista que ainda havia muitas incertezas com relação à duração da pandemia e à real letalidade do novo vírus. Com o avançar dos meses, novos decretos e normativas foram estabelecidas, cada um destes atos legais buscava propor ações adaptativas a cada novo momento vivido.

Como já dito, amparadas por ações normativas do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos próprios órgãos de saúde, as instituições de ensino viram-se obrigadas a suspenderem as aulas presenciais, passando a promoverem as chamadas aulas remotas. Na Rede Estadual de Ensino do MS (REE/MS), as aulas foram suspensas, amparadas pelo Decreto Estadual n. 15.393, de 17 de março de 2020, que estabeleceu em seu Art. 1º:

Art. 1º Acrescenta-se o art. 2º-A ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, com a seguinte redação:

“Art. 2º-A. Ficam suspensas as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 23 de março a 6 de abril de 2020, sendo que o período de 18 a 20 de março de 2020 será de adaptação para a comunidade escolar (DIÁRIO OFICIAL MS, 2020, p. 2).

No caso específico da REE/MS, observou-se que, na semana anterior à suspensão das aulas presenciais, houve um conjunto de orientações para que as escolas pudessem se organizar para as atividades remotas. De acordo com a Comunicação Interna SITEC/SED n. 61, de 18 de março de 2021, a Superintendência de Informação e Tecnologia (SITEC) da SED/MS orientou as escolas a estabelecerem e fortalecerem canais de comunicação entre gestores e professores e, também, entre os professores e os alunos das suas respectivas turmas, como pode se observar no trecho abaixo:

Assim, solicita-se que os senhores estabeleçam canais de comunicação rápida com os seus professores (WhatsApp, e-mail, etc.), visando à formação autoinstrucional destes no que se refere ao uso dessas tecnologias, para continuar garantindo aos estudantes o direito a uma educação igualitária e inclusiva para todos.

É de extrema importância que orientem os seus professores para que também definam esses canais de comunicação com todos os estudantes e com todas suas turmas e possam fazer a distribuição dos conteúdos, bem como das atividades, no período em questão.

Ressalta-se que todas essas medidas têm caráter emergencial e que a Secretaria de Educação estará, periodicamente, mantendo contato para outras informações. (SITEC/SED, 2021, s/p).

O estabelecimento desses canais de comunicação foi fundamental para que houvesse a criação de uma grande rede de interação entre os sujeitos envolvidos em todo o processo educativo. Alguns processos formativos para professores e alunos, mesmo que de forma remota, foram necessários, já que novas ferramentas, recursos tecnológicos, plataformas e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), sendo o *Google Classroom* o escolhido pela Rede estadual de Ensino MS, foram amplamente utilizados por aqueles que possuíam acesso à conectividade. Essas redes de comunicação foram essenciais para o repasse de informações sobre como utilizar esses recursos e ambientes virtuais.

No caso específico analisado nesta pesquisa, que foi a situação verificada na Rede Estadual de Ensino (REE) do Mato Grosso do Sul, no momento da pandemia, percebeu-se que, desde o início, houve uma preocupação em orientar os gestores escolares com relação ao público da Educação Especial, como se pode constatar na Comunicação Interna enviada às unidades escolares:

Senhor (a) Diretor (a) / Coordenador(a) Regional de Educação,
 Considerando o disposto na Resolução/SED n. 3745, de 19 de março de 2020, que regulamenta o Decreto n. 15391, de 16 de março de 2020, e a oferta de atividades pedagógicas complementares nas unidades escolares e Centros, encaminham-se, anexas, orientações acerca das adequações das atividades e dos materiais aos estudantes, público da educação especial, que poderão ser seguidas pelas escolas da Rede Estadual de Ensino.

Na oportunidade, encaminham-se, para socialização com os pais, orientações e sugestões quanto aos procedimentos, neste momento de suspensão temporária das aulas presenciais.

Coloca-se a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial à disposição, para informações adicionais, se necessário, por meio dos contatos dos técnicos da educação especial sob sua jurisdição (CI/SUPED/SED/MS, 2020, s/p).

Importante ressaltar o envio de material pedagógico destinado a orientar os pais ou responsáveis sobre o novo momento que as escolas estavam vivendo. Essa é uma preocupação de extrema relevância, uma vez que esses pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência, durante a pandemia, passaram a ver suas crianças e adolescentes privados da integração social proporcionada pela convivência em sala de aula. Na maioria dos casos, esses alunos foram silenciados por não conseguirem acompanhar uma aula on-line, tiveram o desenvolvimento das aprendizagens esperadas prejudicadas.

Neste cenário, as questões socioemocionais precisam ser levadas em conta, como apontam Dias e Pinto (2020, p. 546):

Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias.

Além da necessidade de dar continuidade ao processo de construção do conhecimento curricular, ou seja, do conjunto de conteúdos, habilidades, conceitos e competências que são sistematicamente planejados e organizados para serem ensinados aos alunos, em um determinado nível de ensino ou disciplina escolar, conhecido como o ensino tradicional, a chamada educação socioemocional passou a ser uma necessidade na vida de toda a comunidade educativa. Professores, alunos, familiares passaram, em curto espaço de tempo, a lidar com perdas de amigos e familiares e um medo constante de contaminação pelo coronavírus.

Esse contexto trouxe consigo desafios diários a serem superados por professores e alunos. O lar, antes visto somente como ambiente de descanso e das relações familiares, passou a ser, no caso dos professores, ambiente de ensino e, no caso dos alunos, de

aprendizagem. Ter um apoio socioemocional para esse conjunto de mudanças passou a ser fundamental. O *Collaborative for academic, social and emotional learning – CASEL* (2020, p. 4) declara que: “A aprendizagem social e emocional (SEL) aumenta a capacidade dos alunos de integrar habilidades, atitudes e comportamentos para lidar de maneira eficaz e ética com as tarefas e desafios diários”. É sabido que, para os alunos com deficiência, esses desafios são muito maiores, daí a necessidade de formações voltadas, particularmente, para o atendimento de cada uma das especificidades existentes no universo escolar.

Retornando ao caso específico da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, segundo a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP)³, no ano de 2020, além das formações virtuais organizadas e ofertadas pelos Núcleos de Educação Especial (NUESPs), setor existente nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), conforme as especificidades locais, a COPESP realizou formação continuada para a equipe técnica do NUESP (30 técnicos), por meio da plataforma virtual *Microsoft Teams*, com carga horária de 30 horas. Já em 2021, na mesma perspectiva de trabalho, visando subsidiar os profissionais ligados à Educação Especial, a COPESP deu continuidade às formações ofertadas nas CREs e nos Centros especializados.

Naquele momento, como os encontros presenciais ainda estavam suspensos, optou-se pela formação a distância, com os recursos da plataforma virtual *Google Classroom*, nela os formadores puderam compartilhar facilmente materiais de aula, tarefas e *feedback* com os cursistas. Os cursistas também poderiam enviar suas respostas e trabalhos dentro da plataforma, algo que no *Teams* seria mais limitado, daí a mudança de plataforma. Nessas formações, 230 profissionais (entre técnicos do NUESP e professores das Salas de Recursos Multifuncionais) foram atendidos, com uma carga horária de 40 horas, no período de 11/05 a 21/07/21. Segundo a COPESP, os temas das formações foram:

- As Políticas Norteadoras dos serviços da Educação Especial no Brasil e em Mato Grosso do Sul;
- Fundamentos do AEE, definição, público, objetivos, organização do AEE e atribuições do professor do AEE;
- O AEE na SRM e as especificidades de atendimento ao estudante com TEA;
- O AEE na SRM e as especificidades de atendimento ao estudante superdotado;
- O AEE na SRM e as especificidades de atendimento ao estudante surdo;

³ Informações obtidas da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), uma das coordenadorias subordinadas à Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

- O AEE na SRM e as especificidades de atendimento ao estudante com deficiência auditiva e surdo-cego;
- O AEE na SRM e as especificidades de atendimento ao estudante com deficiência visual;
- O AEE na SRM e as especificidades de atendimento ao estudante com deficiência intelectual, Síndrome de Down ou outras síndromes, paralisia cerebral e deficiências múltiplas (COPESP/SUPED/SED, 2020).

Ao analisar os temas das formações ofertadas, percebe-se a preocupação da COPESP/SUPED/SED/MS em contemplar as especificidades de cada aluno público-alvo da Educação Especial. Algo que não se pode negligenciar foi o fato de que o avanço temporal do período pandêmico acabou produzindo experiências que puderam ser aprimoradas e sistematizadas durante os processos formativos, algo que de certa forma já ocorria antes da pandemia. As trocas que, naturalmente, acontecem entre educadores, durante esses períodos, demonstrando as estratégias, metodologias e tecnologias por eles adotadas, conseguiram dar uma maior segurança ao professor que, porventura, estivesse tendo dificuldades.

3.2 Características da Rede Estadual de Ensino e da Educação Especial nos anos de 2020 e 2021

A Secretaria de Estado de Educação (SED), órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tem como finalidade a gestão do processo da política educacional no estado, com atribuições de administração, planejamento, execução, supervisão e avaliação da educação escolar. Tem como:

Missão: garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas da Rede Estadual de Ensino, fortalecendo-as e respeitando a diversidade do cidadão sul-mato-grossense.

Visão de Futuro: ser referência em educação pela qualidade dos serviços prestados, por meio de ações inovadoras, na valorização, do respeito aos servidores e do cumprimento dos preceitos legais e da ética.

Valores: busca permanente da qualidade dos serviços educacionais prestados à população sul-mato-grossense; potencialização das ações inovadoras na busca de um ensino de qualidade; valorização, respeito e cumprimento dos princípios legais e de convivência; valorização dos servidores da educação nos aspectos profissional e humano (SED, 2022).

Planejamento estratégico, conforme Oliveira (2007, p. 47) “[...] é o processo administrativo que proporciona sustentação metodológica para se estabelecer a melhor direção a ser seguida pela empresa”. Quando a Secretaria de Estado de Educação estabelece qual é sua missão, sua visão e seus valores, percebe-se tratar-se de uma instituição de ensino, que cultiva uma visão proativa, uma missão estratégica bem delineada e um conjunto de valores fundamentais, estabelecendo um arcabouço imperativo para sua governança estratégica e orientação axiológica.

Neste contexto, a visão representa uma projeção prospectiva, delineando a posição almejada no futuro e o papel preponderante da instituição no panorama educacional e social. A missão, enquanto baluarte identitário e norteador, encapsula o propósito central e a singularidade institucional, enunciando o compromisso inabalável com a excelência educacional e os objetivos a serem alcançados. Os valores, como diretrizes éticas e culturais, estabelecem a normatividade comportamental e axiológica que permeia a comunidade acadêmica, fomentando um ambiente propício para a inovação, para a aprendizagem e para a interação ética.

Nos anos de 2020 e 2021, a SED/MS, conforme seu Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE), contava com os seguintes números de escolas, alunos e alunos público-alvo da educação especial, demonstrados na figura abaixo:

Figura 2: Rede Estadual de Ensino – MS



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Relatório Quantitativo de Escolas - Estudantes - Professores - Estudantes Ed.Especial - 2020 e 2021

Ano	Quantidade	Estudante	Professores	Estudante Ed.Especial
2020				
Escolas	345	200905	16997	4066
Extensões	83	4421	825	26
Subtotal	428	205326	17822	4092
2021				
Escolas	348	192601	18465	4074
Extensões	82	4729	897	30
Subtotal	430	197330	19362	4104
Total Geral	858	402656	37184	8196

Fonte: Dados SGDE. Data da Emissão: 18/07/2023 – 15h33. Emitido por: CODITEC/SITEC/SED.

3.3 As escolas pesquisadas

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino/MS, situadas no município de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul. A escolha do *locus* da pesquisa, quais sejam, Escola Estadual São José e Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues, se deu devido ao número de alunos público da Educação Especial matriculados nas referidas instituições de ensino e aceitação do grupo de professores em participar da pesquisa.

Com relação à Escola Estadual São José, cabe destacar que, em 24 de fevereiro de 1956, foi inaugurado o Instituto Missionário São José. Com o fechamento do noviciado no ano de 1967, as irmãs Salesianas decidiram tornar o espaço útil à comunidade carente que não tinha acesso à escola. O espaço passou a ser utilizado, primeiramente, para a evangelização e catequese de crianças e jovens, propondo atividades recreativas e religiosas.

A partir desse momento houve a necessidade de uma atividade educacional. Diante desta realidade, as irmãs criaram condições para que se desenvolvessem a escolarização dentro de um ambiente religioso. Com o desenvolvimento de Campo Grande, nos anos 50 e 60, e ressaltando-se a importância das escolas na busca de maiores conhecimentos e informações, as irmãs Salesianas permitiram e contribuíram para que essa realidade alcançasse a todos.

A Escola Estadual São José, conveniada com a Inspetoria Imaculada Auxiliadora, funciona no prédio até agora denominado Instituto Missionário São José, fundado na cidade de Campo Grande/MT, no dia 08 de fevereiro de 1946, na Rua Dr. Artur Jorge, n. 1762. De 1946 a 1955, o Instituto funcionou como anexo ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, nesta cidade, como casa de formação: o noviciado. O prédio foi inaugurado no dia 24 de fevereiro de 1956. Desde essa época até o ano de 1966, o noviciado funcionou neste prédio (EE SÃO JOSÉ – PPP, 2023).

A partir de 11 de março de 1974, o Instituto Missionário São José, com sede em Campo Grande/MT, fez o seu primeiro convênio com o então estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Educação e Cultura, representada pelo titular da Pasta Professor Antônio Salústio Areias. No dia 26 de agosto de 1974, através do Decreto n. 2.183, foi criada a Escola Estadual de 1º Grau São José, com sede no município de Campo Grande/MT, pelo então governador José Manoel Fontanilas Frageli. A escola possuía APM – Associação de Pais e Mestres, e foi regida por estatuto próprio (EE SÃO JOSÉ – PPP, 2023).

Atualmente, a Escola Estadual São José atende ao ensino fundamental II que contempla do 6º ao 9º ano de ensino no período vespertino, e no período matutino funciona o novo ensino médio com turmas do 1º aos 3º anos. Nos anos de 2020 e 2021, no que se refere ao objeto da pesquisa, a escola contava com os seguintes números de alunos, professores e alunos público da educação especial:

Figura 3: Escola Estadual São José

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO		GOVERNO DE Mato Grosso do Sul	
Relatório Quantitativo das Unidades Escolares - Estudantes - Professores - Estudantes Ed.Especial - 2020 e 2021			
EE SÃO JOSÉ			
Ano	Estudante	Professores	Estudante Ed.Especial
2020	493	67	33
2021	499	64	33
Total Geral	992	131	66

Fonte: Dados SGDE. Data da Emissão: 18/07/2023 – 15h33. Emitido por: CODITEC/SITEC/SED.

Com relação ao público da Educação Especial, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, temos que:

A trajetória da Educação Especial vem carregada de olhares e preocupações com a valorização das potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Conforme a Constituição Federal Art. 206 o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim, é necessário e imprescindível elevar o conhecimento cultural a todos, sem exceção. Destaca-se a LDB (Lei 9.394/96) que estabelece o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, bem como a capacitação dos docentes, para o atendimento ao público específico. Nesse sentido, esta escola se organiza para que o atendimento especializado ao estudante especial, priorizando suas necessidades educacionais e sociais, disponibilizando formações aos professores de apoio pedagógico, que ocorrem nos centros especializados de formação, para cada particularidade da educação especial, com visitas periódicas dos técnicos pedagógicos aos docentes que os auxiliam na realização do atendimento em sala de aula. Sendo o desempenho acompanhado também por meio de relatórios que devem constar na PEI (Proposta de Ensino Individualizado.)

Conforme o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008: Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. O estudante que, matriculado na Escola Estadual São José, e no ato da matrícula apresentar laudo que constar

deficiência e/ou transtornos com CID (Código Internacional de Doenças) terá o direito ao Atendimento Educacional Especializado. O trabalho dos professores que acompanham aos alunos é coordenado através dos centros especializados vinculados à SED: o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) e Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar de Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) (PPP – EE São José, 2023, p. 13).

Com base no texto acima, trecho do PPP da E. E. São José, pode-se deduzir que a escola possui um enfoque e uma preocupação significativa com a inclusão e o atendimento educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais. A abordagem adotada pela escola é guiada pelos princípios constitucionais de igualdade de condições no acesso e permanência à educação e pela legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A escola se compromete a oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, integrando-os em aulas comuns do ensino regular. Essa integração é acompanhada de capacitação de docentes, especialmente de professores de apoio pedagógico, para melhor atender às necessidades específicas desses estudantes.

Para garantir a eficácia do atendimento especializado, a escola investe em formação contínua e visitas periódicas dos técnicos pedagógicos aos docentes que prestam esse suporte em sala de aula. Além disso, há uma preocupação evidente com o acompanhamento do desempenho dos estudantes, realizado por meio de relatórios integrados à Proposta de Ensino Individualizado (PEI).

Percebe-se que a escola demonstra um compromisso com a inclusão e a valorização das potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, buscando garantir uma educação de qualidade, igualdade de oportunidades e um acompanhamento adequado para cada estudante.

A E. E. José Maria Hugo Rodrigues está situada no bairro Mata do Jacinto, na região Norte da cidade, atendendo a alunos de inúmeros bairros localizados nas proximidades, funcionando nos três turnos, caracterizando-se por ser a única da região a oferecer o Ensino Médio, visto que na localidade há uma grande demanda de alunos oriundos da Rede Municipal, a qual só oferece o Ensino Fundamental.

É uma escola da rede pública de ensino e tem como mantenedor o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, através da Secretaria de Estado de Educação. A Associação de Pais e Mestres (APM) atuante, também de acordo com o seu estatuto, angaria fundos via cantina escolar para a manutenção da escola.

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estrutura: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram praticamente a locação de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material, como a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica). As pedagógicas, que teoricamente determinam a ação das administrativas: “organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades” (ALVES, 1992, p. 21).

Nos anos de 2020 e 2021, no que se refere ao objeto da pesquisa, a escola contava com os seguintes números de alunos, professores e alunos público da educação especial:

Figura 4: Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO		GOVERNO DE Mato Grosso do Sul	
Relatório Quantitativo das Unidades Escolares - Estudantes - Professores - Estudantes Ed.Especial - 2020 e 2021			
EE JOSÉ MARIA HUGO RODRIGUES			
Ano	Estudante	Professores	Estudante Ed.Especial
2020	1313	90	39
2021	1244	110	34
Total Geral	2557	200	73

Fonte: Dados SGDE. Data da Emissão: 18/07/2023 – 15h33. Emitido por: CODITEC/SITEC/SED.

No que se refere à Educação Especial, o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar nos traz que:

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas na Resolução CNE/CP nº. 02/2001 destaca a importância da avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a identificação das necessidades educacionais especiais. Assim, na área da deficiência intelectual este processo deve nos permitir “conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades” (PADILHA, 2001, p. 177).

É necessário que todo e qualquer indivíduo seja avaliado em sua aprendizagem, para que naquele que tenha algum tipo de deficiência, possa ser observado o avanço, bem como, suas necessidades de ensino em algum aspecto de sua aprendizagem. Portanto, cabe a escola adequar os diferentes instrumentos de avaliação para permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem.

Também a estratégia de avaliação deverá permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações. Para que isto ocorra, é preciso utilizar melhor o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar (PPP – EE José Maria Hugo Rodrigues, 2023, p. 11).

Com base no trecho extraído do PPP da Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues, pode-se deduzir que a escola tem uma preocupação significativa em relação aos alunos que fazem parte do público da educação especial, especificamente aqueles com deficiência intelectual. Várias questões e estratégias são mencionadas para garantir a inclusão e a adequação do processo educacional para esses alunos, com destaque para:

Avaliação do processo de ensino e aprendizagem: a escola dá importância para a avaliação contínua e abrangente do processo de ensino e aprendizagem. E essa avaliação é vista como fundamental para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual (PPP – EE José Maria Hugo Rodrigues, 2023).

Conhecimento das possibilidades e limitações: a escola busca conhecer as possibilidades e limitações dos alunos com deficiência intelectual para adaptar o ensino de forma adequada e eficaz. Isso envolve observar os avisos e sinais que os alunos apresentam ao longo de seu processo evolutivo (PPP – EE José Maria Hugo Rodrigues, 2023).

Adaptação de instrumentos de avaliação: a escola permite a necessidade de adaptar os instrumentos de avaliação para possibilitar a avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Essa adaptação é crucial para entender o que o aluno aprendeu e analisar as variáveis do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação das necessidades específicas: é considerado que a estratégia de avaliação deve permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. Isso inclui identificar os apoios necessários para garantir a aprendizagem com base nos objetivos educacionais, mesmo que haja adequações.

Essas seções indicam que a escola tem uma abordagem inclusiva e proativa para garantir que os alunos com deficiência recebam uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades e possibilidades.

3.4 Pesquisa com os professores – A Organização do Trabalho Didático na Pandemia

A condução do presente estudo exigiu uma análise que oferecesse embasamento teórico e validação mediante a aplicação da metodologia qualitativa. Como enfatizado por Martins (2004), a metodologia é tida como uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa, na qual cada questão técnica pressupõe uma discussão teórica (MARTINS, 2004, p. 291).

O estudo empírico desenvolveu uma abordagem de natureza qualitativa, valendo-se de métodos como pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Consoante salientado por Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa qualitativa assume uma feição descritiva. Dessa forma, ao coletar dados descritivos, os pesquisadores de orientação qualitativa exploram minuciosamente o contexto em análise.

Um total de dezoito professores, sendo oito da Escola Estadual São José e dez da Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues, aceitaram participar das entrevistas que resultaram neste estudo. A entrevista semiestruturada, detalhada pela elaboração de questões que envolvem abordagens abertas e fechadas, foi projetada para ser veiculada por meio de uma plataforma on-line, proporcionando aos participantes a oportunidade de expressar suas percepções sem a intromissão direta do investigador. Tal configuração assume relevância substantiva, fundamentada na concepção de Bogdan e Biklen (1994, p. 134), os quais sustentam que “a entrevista é um instrumento utilizado com o propósito de colher dados descritivos na própria linguagem do sujeito, possibilitando ao pesquisador a elaboração intuitiva de uma compreensão sobre como os sujeitos interpretam as nuances do ambiente circundante”.

Para uma melhor apresentação dos dados e análises, relativos às respostas resultantes das entrevistas com os dezoito professores das duas unidades escolares, foram tabulados e analisados considerando as referências teóricas já anunciadas na pesquisa e considerando o entrelaçamento das realidades locais, ou seja, como se deu a Organização do Trabalho Didático na pandemia, na REE/MS, durante a pandemia de COVID-19, ter-se-á quatro eixos distintos:

Quadro 3: Divisão das questões por eixos

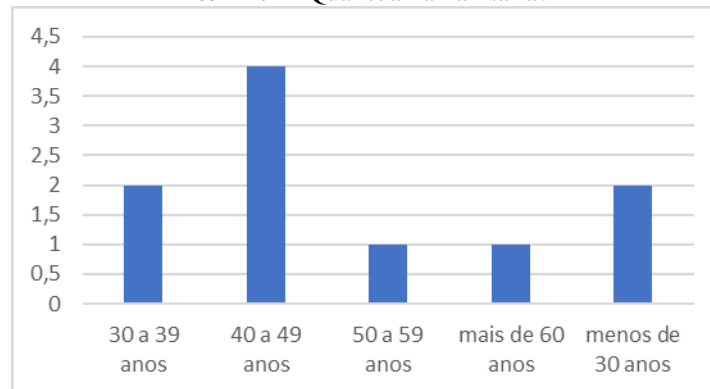
Questões	Eixos
1 a 4	I – Caracterização dos participantes da pesquisa.
5 a 7	II – Estratégias e Recursos Pedagógicos utilizados.
8 a 10	III – Atividades Remotas.
11 a 20	IV – Rede de Apoio.

21 a 24	V – Retorno à presencialidade e aprendizados.
---------	---

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

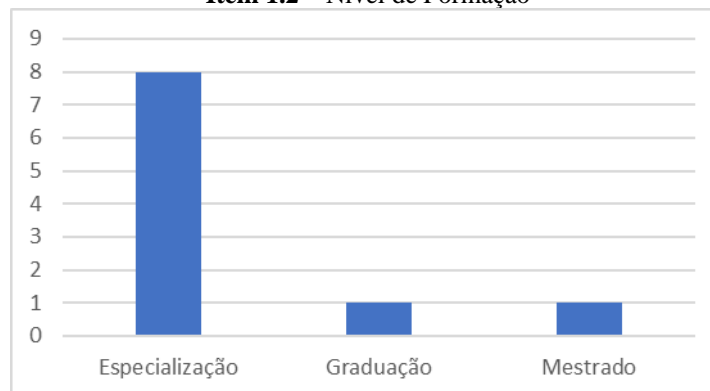
3.4.1 Eixo I – Caracterização dos participantes da pesquisa

Item 1.1 – Qual sua Faixa Etária?



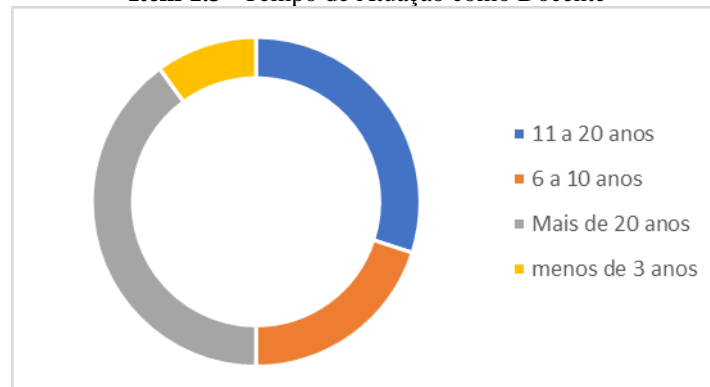
Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

Item 1.2 – Nível de Formação

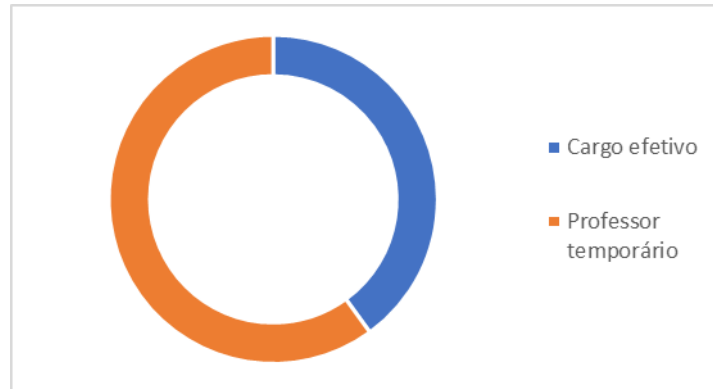


Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

Item 1.3 – Tempo de Atuação como Docente



Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

Item 1.4 – Vínculo com a REE-MS

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

Quando se analisa os dados das características dos sujeitos participantes da pesquisa é possível perceber pontos bem relevantes, que podem impactar no processo de ensino e conseqüentemente nas aprendizagens. A maioria possui especialização na sua área de formação. Um professor com especialização em sua área de atuação pode ter um impacto positivo significativo na aprendizagem dos alunos, especialmente na educação especial.

A expertise em educação especial permite ao professor compreender as necessidades únicas de cada aluno, adaptando métodos de ensino e estratégias de suporte para atender a essas necessidades de forma mais eficaz. Essa compreensão aprofundada pode resultar em um ambiente de sala de aula mais inclusivo e acolhedor, promovendo o crescimento acadêmico e emocional dos alunos com necessidades especiais. Ademais, a atualização constante sobre práticas e tecnologias no campo da educação especial é fundamental para fornecer as melhores abordagens pedagógicas possíveis, garantindo que os alunos recebam o suporte adequado para atingir seu potencial máximo.

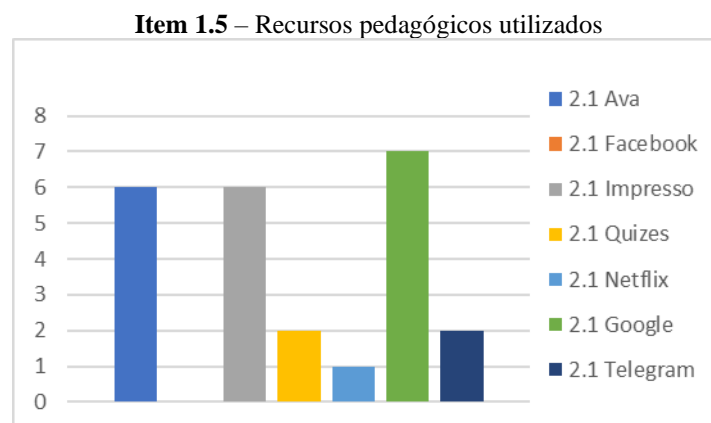
Uma situação que se destaca é que a maioria dos docentes da escola trabalham em regime de contratação temporária. A condição de temporalidade dos professores convocados, ou seja, não efetivos, apresenta um desafio significativo para a realização de um processo formativo eficaz no ambiente de trabalho. Ao não vivenciar plenamente as experiências diversificadas e as interações colaborativas que ocorrem de forma contínua no contexto escolar, esses professores temporários podem não se integrar completamente à comunidade educacional. Isso pode comprometer a qualidade do processo formativo, pois a falta de pertencimento pode resultar em um envolvimento menos eficaz e em uma menor troca de conhecimentos e experiências entre os membros da equipe pedagógica, como explicam os autores abaixo:

[...] Os professores aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais. Já não são considerados apenas profissionais que atuam em uma sala de aula, mas também membros integrantes de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares. Já não podem ser meros repassadores de informação, mas devem revelar-se investigadores atentos às peculiaridades individuais e socioculturais dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino, além de participantes ativos e reflexivos na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências. Esses elementos de um novo profissionalismo do professor levam a postular exigências específicas de formação inicial e continuada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 46-47).

A partir das considerações delineadas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é manifesta a compreensão de que os docentes não devem restringir-se à mera transmissão de conhecimentos, mas devem assumir o papel de investigador perspicazes, atentos às idiosincrasias dos discentes e sensíveis às contingências imprevisíveis inerentes ao processo de ensino. Além disso, há uma necessidade premente de que sejam agentes ativos e reflexivos no seio do corpo docente, engajando-se em diálogos substantivos e críticos sobre suas concepções, práticas e vivências pedagógicas.

3.4.2 Eixo II – Estratégias e recursos pedagógicos utilizados

Quando perguntados sobre quais foram os instrumentos/recursos utilizados para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, durante o período de atividades remotas, os sujeitos participantes apontaram os seguintes recursos tecnológicos:



Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

Durante a pandemia de COVID-19, as adaptações na educação básica para o formato remoto foram cruciais para garantir a continuidade do processo educacional e mitigar os impactos negativos no aprendizado dos estudantes. Estratégias e recursos pedagógicos

eficazes foram fundamentais nesse cenário, visto que proporcionaram um ambiente de ensino dinâmico e envolvente, proporcionando a interação e o interesse dos alunos. O uso de tecnologia educacional bem planejado, por exemplo, permitiu a criação de aulas virtuais, plataformas de aprendizagem on-line e ferramentas interativas que facilitaram a comunicação e o compartilhamento de conhecimento entre educadores e estudantes.

A disseminação global da COVID-19 desencadeou uma série de desafios inesperados para o sistema educacional, expondo fragilidades anteriormente subestimadas e acentuando as disparidades educacionais. Além disso, a falta de acesso equitativo à tecnologia e a recursos educacionais exacerbou as desigualdades, evidenciando a necessidade urgente de abordagens mais inclusivas e resilientes no setor educacional, como abordam Morgado, Sousa e Pacheco (2020).

Cabe ressaltar que as boas estratégias e recursos pedagógicos durante a pandemia também estimularam a autonomia e a responsabilidade dos estudantes em relação ao próprio aprendizado. Ao promover a autorregulação e o engajamento ativo, os educadores incentivaram o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como organização, disciplina e autonomia, aspectos cruciais para o sucesso acadêmico e a preparação para desafios futuros. Portanto, investir em estratégias e recursos pedagógicos adequados durante as aulas remotas foi fundamental para garantir a efetividade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes na educação básica.

Ainda no Eixo II, questionou-se sobre quais foram as estratégias pedagógicas mobilizadas durante o período de atividades remotas, em que tivemos as seguintes respostas:

Item 1.6 – Respostas abertas

Mídias
Disponibilização de material, conteúdo simplificado, atividades com menos exercícios
Vídeos, estudo dirigido
Aulas expositivas e interativas pelo <i>Meet</i> , atividades pelo <i>Google</i> plataforma, uso de videoaulas e clipes musicais, além de apostilas disponibilizadas pelo <i>Google Classroom</i>
Virtual
Atividades impressas
Colaborar de forma on-line para o aprendizado pedagógico
Debate on-line
Aulas atrativas, jogos, apresentações
Aulas remotas e apcs

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

Com base nas estratégias pedagógicas mobilizadas durante o período de atividades remotas devido à pandemia da COVID-19, algumas deduções podem ser feitas sobre o tipo de trabalho pedagógico adotado:

Utilização intensiva de tecnologia: o uso de mídias digitais, *Google Classroom*, videoaulas, *Meet* e plataformas on-line indica uma adaptação significativa para incorporar a tecnologia como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Adaptação de materiais e conteúdo: a disponibilização de material e conteúdo simplificado, com menos exercícios, sugere uma abordagem adaptada para atender às necessidades dos alunos durante o ensino remoto, considerando possíveis desafios de acesso ou concentração.

Variedade de métodos de ensino: a combinação de aulas expositivas, interativas, atividades impressas, debates on-line, jogos e apresentações revelam uma abordagem pedagógica diversificada para manter o engajamento dos alunos e promover a participação ativa durante as aulas remotas.

Flexibilidade e personalização: a disponibilização de atividades impressas, debates on-line, jogos e apresentações reflete a visão pela diversidade de estilos de aprendizagem e a adaptação do ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Essas deduções sugerem que os professores adotaram uma abordagem criativa e adaptativa para garantir a continuidade do ensino durante o período de aulas remotas, buscando manter o engajamento dos alunos e promover o aprendizado da melhor maneira possível dadas as situações desafiadoras impostas pela pandemia.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas, os professores apontaram as seguintes questões:

Item 1.7 - Respostas abertas

Ter o aluno assistindo às aulas
Sanar dúvidas, encontrar vídeos simplificados, acesso à Internet e ao celular/notebook
Formação na área
1. A baixa participação dos alunos. 2. A alta demanda de trabalho para preparar aulas e materiais. 3. Atender aos alunos e pais sem compreender a real necessidade dos mesmos.
Horário
Diálogo direto com os alunos
Acompanhamento das aulas on-line pelos estudantes
Ausência de um número significativo dos alunos!
Participação dos alunos nas aulas.
Alunos não davam devolutivas

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

Com base nas respostas dos professores sobre suas principais dificuldades durante o período de aulas remotas devido à pandemia, pode-se inferir que uma transição abrupta para o ensino a distância trouxe uma série de desafios complexos. Os professores enfrentaram obstáculos para garantir a presença e a participação dos alunos nas aulas on-line, bem como

em suprir suas necessidades de aprendizado. Além disso, a adaptação à nova modalidade exigiu uma carga substancial de trabalho adicional, desde a preparação de materiais até o acompanhamento individual dos alunos, incluindo a comunicação com os pais para entender melhor as necessidades de cada aluno, principalmente o público da Educação Especial.

Essas respostas refletem a importância de métodos estratégicos para engajar os alunos no ambiente virtual e a necessidade de oferecer suporte e formação contínua aos professores para lidar com os desafios inerentes ao ensino remoto. No mundo contemporâneo, há uma abundância de conhecimentos disponíveis (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) e, nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem sofre alterações. Ter um processo contínuo de formação e apoio aos professores é extremamente necessário e, em períodos de crise, como o vivenciado durante a pandemia, se torna fundamental.

3.4.3 Eixo III – Atividades Remotas

Durante a pandemia, o governo e a população tiveram que se adaptar a um novo estilo de vida, adotando o *Home Office*, com o fechamento do comércio e das escolas, que passou a oferecer atividades exclusivamente remotas com o suporte dos professores. A posição ficou restrita a situações de emergência (GANDRA, 2020; QUEIROGA, 2020; VERCELLI, 2020). A crise pandêmica desencadeou uma série de novas crises, abrangendo aspectos econômicos, psicológicos, educacionais e outros aspectos da vida, devido às mudanças abruptas que ocorrem (ALVES, 2020).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram questionados sobre como conseguiram superar as dificuldades que surgiram nessa fase em que as aulas aconteciam de forma totalmente remota, tendo obtido as seguintes respostas:

Item 1.8 - Respostas abertas

Não houve superação em relação à ausência dos alunos
Através de atividades impressas, disponibilizando <i>WhatsApp</i> para tirar dúvidas
Sim
Com gentileza, educação e paciência
Planejamento, diálogo com as famílias
Novos projetos
Ofertar <i>Net</i> aos estudantes
Apoio pedagógico da coordenação da escola
Conversando e mudando as estratégias
Cobranças contínuas por parte da coordenação, em contato com os responsáveis

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

A análise das respostas dos professores reflete abordagens distintas adotadas para contornar os desafios inerentes à transição abrupta para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Uma parcela dos educadores expressa dificuldades em superar a ausência dos alunos, destacando a lacuna entre a interação presencial e virtual. Por outro lado, outros profissionais demonstraram um engajamento ativo na busca de soluções, destacando estratégias que visam mitigar as lacunas de comunicação e promover um ambiente de aprendizagem eficaz. A oferta de atividades impressas e o uso de aplicativos de mensagens para esclarecimento de dúvidas refletem uma abordagem mais acessível e personalizada para garantir a continuidade da educação.

Além disso, a identificação de estratégias que envolvem o progresso escolar e uma abordagem colaborativa com os responsáveis dos estudantes sugere um reconhecimento da importância da parceria e da comunicação eficaz entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo. Estas respostas, em conjunto, fornecem um panorama multifacetado das tentativas dos professores em mitigar os impactos negativos do ensino remoto, destacando a necessidade de abordagens flexíveis e adaptativas para enfrentar os desafios impostos pela pandemia e promover uma educação eficaz em tempos de incerteza.

Ainda neste Eixo, abordou-se a seguinte questão: considerando o momento de pandemia e as atividades remotas desenvolvidas para esse período, houve alguma orientação do serviço de educação especial da Secretaria de Estado de Educação? Como foram estas orientações? Colaboraram na sua prática pedagógica? Obteve-se as seguintes respostas:

Item 1.9 - Respostas abertas

Sim, online
Sim. As técnicas sempre estavam presentes na escola orientando sobre as possíveis atividades a serem desenvolvidas, além de auxiliar no processo de adequação do conteúdo
Sugestão de atividades
Não me lembro de ter recebido orientações gerais. Sei de alunos específicos que os pais solicitavam que, durante as aulas do <i>Meet</i> , nos dirigíssemos a eles os cumprimentando individualmente pelo nome. Outros alunos não frequentavam o <i>Meet</i> , mas faziam atividades impressas com a supervisão de professor de apoio
Sim, importantíssimas
Contribuiu para orientar a atividade pedagógica
Sim
A utilização eficaz dos meios tecnológicos
As orientações foram dadas aos professores dos alunos especiais e também a nós nos momentos de reunião pedagógica
Não, apenas adaptações de atividades

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

A partir das respostas fornecidas pelos professores das duas escolas já citadas na pesquisa, sobre orientações dadas pelo serviço de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do MS, durante a pandemia, pode-se deduzir que houve variedade nas experiências.

Não houve uniformidade nas experiências dos professores em relação à orientação. Alguns receberam diretrizes claras e diretas, enquanto outros pareciam menos informados ou até mesmo desinformados sobre tais orientações. Tal situação dá a entender que, em algumas escolas, as técnicas de apoio a Educação Especial estavam presentes, orientando ativamente sobre as atividades a serem desenvolvidas e auxiliando no processo de adequação do conteúdo.

A menção ao *Meet* e a ênfase na “utilização eficaz dos meios tecnológicos” indica que a tecnologia desempenhou um papel crucial nas adaptações pedagógicas para a educação especial durante a pandemia. Cabe destacar, como apontado pelas autoras:

[...] as tecnologias apresentam-se como suporte às práticas pedagógicas na medida em que, em alguns casos, potencializa as relações do sujeito com o meio, ampliando as estratégias para inserção nos processos de ensino e aprendizagem; por outro, ao ser colocada como eixo central nas diretrizes políticas e prioridade de investimentos, despotencializa outras frentes imprescindíveis como a formação docente e a reorganização da estrutura e ressignificação da cultura escolar. Paira uma ideia, tanto nas diretrizes políticas educacionais como no cotidiano escolar, de que a tecnologia em si dá conta da educação das pessoas com deficiência (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 4).

A tecnologia por si só nunca foi e não será a panaceia que irá resolver os problemas de uma educação deficitária, entretanto, alguns professores mencionaram ações específicas para atender a necessidades individuais, como cumprimentar alunos pelo nome durante aulas virtuais. Isso sugere que, mesmo em um ambiente virtual, o foco estava em oferecer uma educação inclusiva e personalizada.

Outro ponto que é possível perceber é que as orientações não foram apenas para os professores de alunos especiais, mas também foram compartilhadas durante reuniões pedagógicas, indicando um esforço em garantir que todos os educadores estivessem cientes e preparados para atender às necessidades dos alunos especiais. A menção de que as orientações foram “importantíssimas” e que “contribuíram para orientar a atividade pedagógica” demonstra que muitos professores valorizaram o apoio recebido e sentiram que essas diretrizes auxiliaram na melhoria de suas práticas.

A resposta “Não me lembro de ter recebido orientações gerais” sugere que, em alguns casos, a comunicação poderia ter sido mais eficaz ou mais abrangente. Sendo assim, pode-se

deduzir que houve um esforço da Secretaria de Estado de Educação em fornecer orientações sobre a Educação Especial durante a pandemia. No entanto, a eficácia e a uniformidade dessas orientações variaram entre os professores e as escolas. A tecnologia desempenhou um papel importante, e havia uma ênfase na atenção individualizada e na inclusão, mesmo em um ambiente de ensino remoto.

3.4.4 Eixo IV – Atividades Remotas

Durante o período de adaptação ao ensino remoto, emergiu um papel fundamental para as famílias, especialmente ao lidar com alunos com deficiência. Dada a proximidade com o estudante, a família tem sido uma força vital no auxílio à transformação do espaço doméstico em um ambiente propício para estudos, adaptando-se às necessidades particulares do aluno. Esta transição não se trata apenas de espaço físico, mas também de ferramentas e recursos. Muitos desses estudantes, por conta de suas deficiências, encontram barreiras significativas ao tentar manusear ferramentas tecnológicas. Nesse cenário, a família desempenha uma função mediadora, garantindo que o aluno tenha acesso facilitado aos conteúdos e às atividades propostas. Sobre esse assunto, destaca-se como apontado pelas autoras:

Uma parcela das famílias se esforçou em realizá-las, porém, não possuíam os materiais e os recursos adequados para executá-las. Outra fração das famílias, no entanto, não realizou as atividades porque se sentiram descomprometidas em participar das tarefas escolares, pois entendem que a obrigação de ensinar é da escola (VIANNA; PAVÃO; CÁ, 2021, p. 7).

Ainda assim, é válido ressaltar que, além dos desafios logísticos ou tecnológicos, uma mudança abrupta no modelo de ensino pode desencadear sentimentos intensos de isolamento e frustração no estudante. O respaldo emocional e motivacional proporcionado pela família torna-se, portanto, uma peça-chave para garantir que o aluno permaneça engajado e motivado em sua jornada educacional. Ademais, a família se posiciona como um elo essencial entre as demandas da escola e as necessidades do aluno, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja demorado de forma individualizada e eficiente.

Sobre essa questão foi perguntado aos professores das duas escolas: considerando o desenvolvimento das atividades remotas e a participação da família, como você avalia esse envolvimento? Em que se obteve as seguintes respostas:

Item 1.10 - Respostas abertas

Insuficiente
Bom. Na maioria dos casos a família sempre está presente
Pouco envolvimento
Foi tranquilo
Bom
Bom
Razoável
Número muito reduzido
Em algumas salas houve envolvimento de alguns pais
Regular

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

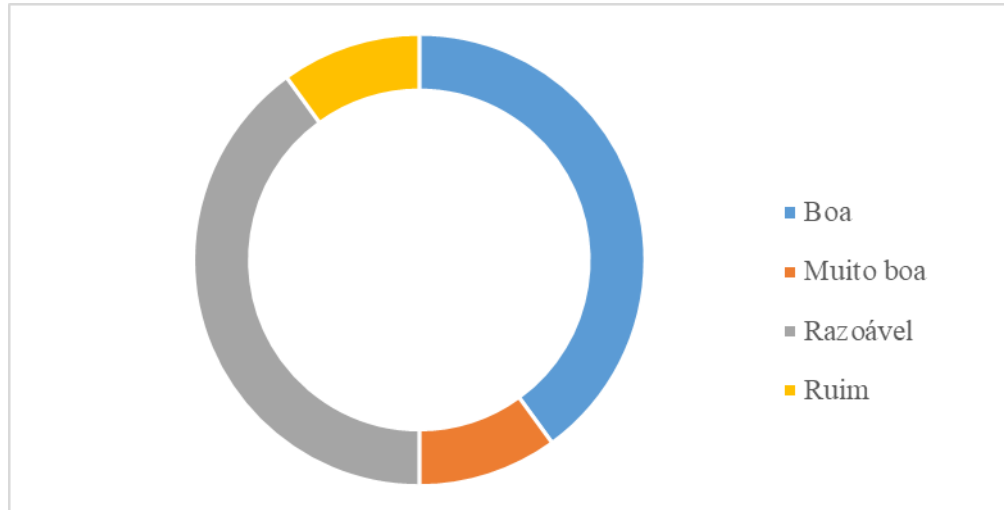
Durante a pandemia de COVID-19, o envolvimento dos pais nas atividades escolares remotas de seus filhos nas duas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul pesquisadas mostrou-se diversificado, conforme relatado pelo grupo de 18 professores. As perspectivas variaram amplamente: enquanto alguns professores sentiram que as famílias estavam presentes e ativas, destacando respostas como “Bom. Na maioria dos casos a família sempre está presente”, e “Foi tranquilo”, outros afirmam ter havido uma participação insuficiente ou limitada, indicada por respostas como “Insuficiente” e “Número muito limitado”.

Essa diversidade sugere que fatores contextuais podem ter influenciado as experiências. Por exemplo, certos grupos de estudantes podem ter famílias mais disponíveis ou dispostas a se envolver, enquanto outros podem ter enfrentado desafios socioeconômicos ou tecnológicos que limitaram a participação. Algumas respostas, como “Foi tranquilo”, são ambíguas e não fornecem uma indicação clara do nível de envolvimento, mas indicam que o processo ocorreu sem maiores problemas.

A partir desta análise, sugere-se que o ensino remoto no estado de Mato Grosso do Sul, durante o período pandêmico, trouxe à tona uma gama de experiências sobre o envolvimento dos pais. É crucial considerar variáveis como a situação socioeconômica das famílias e a disponibilidade de recursos tecnológicos para avaliar a participação parental. As respostas dos professores ilustram a complexidade e os desafios enfrentados na educação remota, enfatizando a necessidade de apoio contínuo para as famílias nesse formato de ensino.

Com relação à conexão com a Internet, a maioria dos professores afirmou estar de alguma forma conectado. Quando questionados sobre as qualidades desta conexão obteve-se as seguintes repostas:

Item 1.11 - Respostas abertas



Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

Os dados apontam que a conexão com a Internet aparentemente não foi um problema, uma vez que a maioria das respostas ficaram como “boa” ou “razoável”, tendo indicativos de muito boa e um baixo percentual de “ruim”.

De acordo ainda com as respostas dadas sobre o tema conexão com a Internet, a maioria dos professores afirmaram que estavam conectados a partir de conexões domésticas, ou seja, em suas casas, e acessavam a partir de *smartphones* ou *notebooks*.

Ainda neste tópico foi questionado aos professores: quando criou tarefas digitais ou impressas para os estudantes público-alvo da educação especial, levou em conta as especificidades dos alunos em relação às atividades, tais como acesso igualitário a dispositivos e recursos digitais, necessidades educacionais especiais, entre outros fatores? Eles deveriam comentar. Obteve-se as seguintes respostas:

Item 1.12 - Respostas abertas.

Sim, a escola disponibilizava atividades impressas
Sim. Era importante adequar os conteúdos com vista ao melhor desenvolvimento do aluno, assim, eles conseguiam realizar a atividade com mais facilidade
Foi levada em consideração
Sim. Mas precisei da ajuda dos profs de apoio para isso
Sim, mas conseguir atender a necessidade pessoal de cada aluno/família foi o desafio (creio de deixou a desejar) da escola
Sim
Sim. Ofertando imagens e conteúdos de acordo com a realidade
Sim
Sim. Foram adaptadas pelo professor que acompanhava o aluno
Atividades repetitivas e reduzidas por conta dessas restrições

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

Durante o período pandêmico, os professores de alunos inseridos na Educação Especial ressaltaram a imperatividade de considerar as especificidades deles ao elaborar propostas de atividades, seja em formato digital, seja impresso. Esta percepção foi evidenciada pela menção recorrente à adaptação de conteúdo, passando por uma aprendizagem mais individualizada e alinhada às necessidades dos estudantes. Contudo, apesar da tentativa de personalização do ensino, a implementação prática deste ideal foi solicitada, como evidenciado pelo relato de um educador sobre a dificuldade em atender às demandas particulares de cada aluno e família.

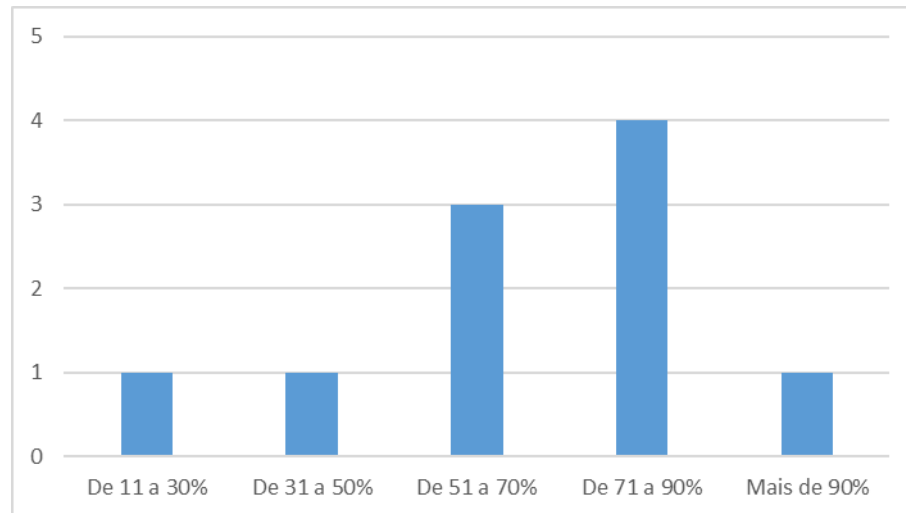
Adicionalmente, foi apresentado um esforço colaborativo interdisciplinar, em que educadores recorreram frequentemente ao auxílio de profissionais de apoio para melhor adaptar as atividades, sublinhando uma possível lacuna na formação ou preparação dos docentes da educação regular em relação às particularidades da Educação Especial. Esta interdependência demonstra a essencialidade da cooperação e formação continuada em ambientes educacionais que atendem a este público específico.

Enquanto a referência às atividades impressas sugere uma preocupação em alcançar estudantes com acesso limitado à tecnologia, a menção a “atividades repetitivas e reduzidas” ilustra as restrições e limitações enfrentadas no processo. Isso sublinha a necessidade premente de fornecer aos educadores recursos adequados e formação específica, garantindo a eficácia pedagógica no atendimento aos alunos da Educação Especial, particularmente em contextos de ensino remoto, como afirma Schön (1992, p. 90):

Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos que chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos.

Sabe-se que o mais importante durante o processo de atividades remotas era garantir, minimamente, a continuidade do processo de aprendizagem dos alunos. Buscando indicadores de como estava este quesito, segundo os professores participantes da pesquisa, foi questionado: Considerando o aproveitamento e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, na sua concepção, qual o percentual dos alunos que obtiveram sucesso? Em que se obteve as seguintes respostas:

Item 1.13 - Respostas abertas



Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

O contexto de transição abrupta para o ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19, trouxe para o processo de aprendizagem obstáculos multidimensionais. Primeiramente, é imperativo destacar a heterogeneidade no acesso à infraestrutura tecnológica entre os discentes. Essa desigualdade, manifestada em variáveis como qualidade de conexão à internet e disponibilidade de dispositivos adequados, pode ter implicações significativas na equidade do processo educacional, influenciando diretamente na capacidade dos estudantes de assimilar conteúdos e participar efetivamente de avaliações.

Em segundo lugar, a integridade acadêmica tornou-se um desafio premente em ambientes digitais. A facilidade com que os alunos podem acessar recursos não autorizados ou adotar práticas desonestas durante as avaliações elevam as preocupações quanto à validade e à confiabilidade das avaliações nesse ambiente. Acrescentando-se a isso, a natureza do ensino virtual pode obscurecer as nuances da interação aluno-docente, limitando assim a capacidade do educador de discernir o progresso cognitivo dos estudantes e ajustar a metodologia de ensino em tempo real. Esta dinâmica é agravada pelo fato de que ambientes domésticos oferecem diferentes graus de autonomia para a aprendizagem, resultando em uma falta de padronização nas condições de avaliação.

Por fim, a dimensão psicoemocional não pode ser negligenciada. O contexto pandêmico instaurou uma série de estressores mentais e emocionais, os quais, indubitavelmente, afetaram a capacidade cognitiva e de desempenho dos alunos. Ademais, o ensino remoto exige um repertório diferenciado de competências, como autogestão, motivação intrínseca e proficiência tecnológica, que podem não ser mensurados por avaliações tradicionais.

3.4.5 Eixo V – Retorno à presencialidade e aprendizados

No Brasil, existem muitos obstáculos relacionados à inclusão educacional. Alguns deles incluem a capacitação dos professores, a implementação bem executada de um plano pedagógico inclusivo, a infraestrutura das instituições escolares, os programas de treinamento para especialistas em educação inclusiva e a disponibilidade de recursos e instrumentais (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021). Essa situação no período pandêmico foi agravada.

O período de ensino remoto trouxe à tona desafios e aprendizados cruciais, especialmente para a Educação Especial. Ficou evidente a necessidade de inclusão e acessibilidade, com desigualdades no acesso à tecnologia e à Internet.

A formação de professores tornou-se crucial, assim como a busca pela flexibilidade pedagógica e o reconhecimento do papel vital das famílias no processo educativo. Além disso, a saúde mental dos alunos ganhou destaque, e a tecnologia, apesar dos desafios, revelou seu potencial como recurso educacional valioso. Mas o que de fato os professores terão aprendido com esse período tão diverso que ocorreu na educação? Buscando algumas respostas, indicadores e possibilidades quando do retorno à presencialidade, foi questionado aos professores participantes da pesquisa: na sua concepção, considerando os quase dois anos de atividades remotas (2020 e 2021), quais são os maiores desafios para o público da educação especial com o retorno das atividades presenciais? Em que se obteve as seguintes respostas:

Item 1.14 - Respostas abertas

Falta de rotina
O suporte ao aluno através do professor de apoio. Muitos não “podem ter” esse acompanhamento
Aprendizagem, adequação à nova realidade
São tão diversos e particulares que eu não saberia responder
Ampliação dos recursos
Acompanhamento direto
Interação
As diferenças nas formas didáticas digitais
A adaptação sala de aula e horários
Compreender os níveis de prejuízo de cada aluno

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

A partir das respostas dos docentes da Rede Estadual de Ensino do MS sobre o retorno das atividades presenciais para o público da educação especial, é evidente a preocupação com a quebra de rotinas impostas durante o período de ensino remoto. Para muitos estudantes com

necessidades especiais, a rotina é vital para a aprendizagem e bem-estar, e a reintrodução na escola pode ser desafiadora. A falta de recursos e pessoal especializado torna-se evidente, indicando que nem todos os alunos recebem o apoio necessário, o que pode agravar a situação.

A transição de volta ao ensino presencial também evidencia a necessidade de uma abordagem mais individualizada. Cada aluno da Educação Especial tem suas próprias necessidades e desafios, tornando a resposta e o apoio educacional um processo complexo e único. O ensino remoto, embora privilegiado em certos aspectos, pode ter limitado a interação social e apresentado desafios didáticos digitais, cujas consequências só agora estão sendo plenamente reconhecidas à medida que os alunos retornam às salas de aula.

A readaptação ao ensino presencial para alunos da educação especial não é apenas uma questão de retomar o que foi feito anteriormente, mas sim de compreender e responder às necessidades emergentes de cada aluno após um período prolongado de ensino remoto. As escolas e os educadores precisam estar preparados e equipados para abordar estas questões com sensibilidade e eficácia, garantindo um retorno bem-sucedido para todos os envolvidos.

Sobre aprendizados ocorridos durante o período pandêmico, foi questionado ainda: considerando o período de pandemia, houve algum aprendizado que possa contribuir para as estratégias de ensino e de aprendizagem desenvolvidas com os alunos da Educação Especial, no retorno da presencialidade? Qual (quais)? Em que se obteve as seguintes respostas:

Item 1.15 - Respostas abertas

Mídias digitais
Sites com exercícios mais simples, contextualização do conteúdo
Não
Não
Difícil de mensurar
Autonomia, pesquisa
Socialização, auto confiança
O debate, a interação e o diálogo como forma de relação social
Sim, os jogos foi de grande contribuição
Sem aulas presenciais, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, se comprometem

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

A partir das respostas fornecidas pelos professores sobre aprendizados ocorridos durante este período, algumas deduções podem ser feitas sobre a Educação Especial no retorno à presencialidade.

Primeiramente, percebe-se uma ênfase significativa no potencial das mídias digitais e ferramentas online, como "sites com exercícios mais simples" e "jogos", que se mostram como recursos valiosos no período de ensino à distância. Essas ferramentas não só facilitam a contextualização do conteúdo, como também incentivam a autonomia e a pesquisa. No contexto da Educação Especial, tais recursos podem ser especialmente úteis, pois podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um aprendizado mais individualizado e engajador.

Por outro lado, algumas respostas indicam a percepção de que certos aspectos da educação, particularmente os relacionados à socialização, como "debate", "interação" e "diálogo", podem ter sido comprometidos no ambiente virtual. A importância da socialização e da autoconfiança é destacada, ressaltando que o retorno à presencialidade é essencial para aprimorar essas habilidades, especialmente na Educação Especial, em que os alunos muitas vezes dependentes de interações face a face para desenvolver habilidades socioemocionais e de comunicação. Isso é corroborado pelo comentário de que "sem aulas presenciais, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos se comprometem", implicando a necessidade de equilibrar o uso de tecnologias digitais com interações ricas pessoais e significativas.

A pandemia trouxe à tona o potencial de ferramentas digitais para a educação, também ressaltou a importância insubstituível da interação presencial, especialmente para os alunos da Educação Especial. No retorno à presencialidade, seria benéfico combinar o melhor dos dois mundos: utilizar as tecnologias digitais para personalizar o aprendizado, ao mesmo tempo em que se valoriza e se promove o engajamento social e a confiança entre alunos e educadores.

Ainda sobre as ferramentas digitais, foi questionado aos participantes da pesquisa: Dos instrumentos e estratégias utilizadas durante o período de aulas remotas, quais você considera importantes para a recomposição da aprendizagem com o retorno das aulas presenciais? Tendo as seguintes respostas:

Item 1.16 - Respostas abertas

Google Classroom
Atividades impressas e inclusão em ambientes digitais
O formato PRA
O uso das tecnologias durante as aulas, como slides e vídeos
Acompanhamento permanente da família
APC
Revisão de conteúdos
Revisão dos conteúdos trabalhados e avaliações revisionais
Uso das tecnologias
Atividades pedagógicas online

Fonte: Dados do questionário elaborado pelo autor.

A partir das respostas dos professores, é possível identificar uma valorização significativa das ferramentas digitais e de estratégias on-line no processo educativo. Instrumentos como o *Google Classroom* e as “atividades pedagógicas on-line” refletem a importância atribuída às plataformas educacionais na gestão e na distribuição de conteúdos, tarefas e avaliações. Este reconhecimento sugere que, apesar dos desafios pelo ensino remoto, os educadores perceberam o potencial de tais ferramentas em complementar e enriquecer a experiência de aprendizagem, mesmo sem retorno ao ambiente presencial. A menção a “atividades impressas e inclusão em ambientes digitais” também sinaliza uma tentativa de combinação de métodos tradicionais e digitais, proporcionando diferentes modos de acesso ao conteúdo.

Além disso, algumas respostas apontam para a necessidade de revisitar e consolidar o conteúdo abordado durante o período remoto, como “revisão de conteúdos” e “avaliações revisionais”. Isso pode indicar que há uma preocupação entre os docentes sobre possíveis lacunas na aprendizagem devido às limitações do ensino a distância. A ênfase no “acompanhamento permanente da família” destaca a importância da parceria entre escola e família, reforçando a ideia de que o processo educativo vai além dos muros da instituição e que a colaboração dos responsáveis é crucial para garantir o sucesso acadêmico dos alunos. E o “uso das tecnologias durante as aulas, como slides e vídeos” reflete a integração contínua das mídias digitais no processo de ensino, permitindo que elas possam enriquecer as aulas presenciais e tornar o aprendizado mais dinâmico e atraente.

Por fim, a investigação da Organização do Trabalho Didático no contexto da Educação Especial, durante a pandemia, é de suma relevância para a compreensão das adaptações pedagógicas em resposta a desafios sem precedentes. Os alunos dessa modalidade possuem demandas instrucionais específicas, tornando imperativo entender como os educadores navegaram pela transformação digital imposta pela pandemia, especialmente quando se considera a necessidade de adaptações tecnológicas para atender aos especialistas desses estudantes. Acrescenta-se a isso a indisponibilidade de espaços físicos especializados, essenciais para a instrução desses alunos, que poderiam ter levado a inovações didáticas que merecem investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui postas se baseiam no complexo cenário provocado pela pandemia de COVID-19, em que a educação do mundo todo se deparou com uma série de desafios. A repentina necessidade de ensino remoto demandou uma intensa reflexão sobre o fazer do professor e o processo de aprendizagem dos alunos. Neste cenário a Organização do Trabalho Didático, especialmente para os educadores comprometidos com uma educação de qualidade, adquire extrema relevância.

Na pesquisa consideramos a Organização do Trabalho Didático como um componente vital da prática educacional. O objetivo central foi analisar as estratégias empregadas pelos professores para atender às necessidades dos alunos com deficiência, durante o período pandêmico, com foco na mediação de recursos didáticos. Isso incluiu a análise de procedimentos técnico-pedagógicos e o uso de recursos tecnológicos e midiáticos. Esta análise adquire uma dimensão especial quando é realizada à luz do trabalho de estudiosos como Gilberto Luiz Alves e Demerval Saviani. Ambos, através de seus extensos trabalhos, trouxeram reflexões profundas sobre a história e a complexidade da Organização do Trabalho Didático, considerando-a um mecanismo fundamental para a transformação da realidade e a construção social do conhecimento.

Segundo Saviani (2010), o trabalho é uma atividade especificamente humana que se metamorfoseia ao longo da história, em que os seres humanos, utilizando os instrumentos de sua época, organizam maneiras de construir conhecimento. Assim, é neste prisma que percebemos a transformação contínua e adaptação em que o trabalho didático se insere, especialmente no contexto pandêmico.

Gilberto Luiz Alves (2005), em sua obra *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, nos conduziu por uma viagem histórica, partindo das comunidades primitivas e chegando até os modelos contemporâneos. Ele nos lembra de como as relações mestre-aprendiz eram centrais para a transmissão do conhecimento acumulado e de como essas relações evoluíram ao longo do tempo.

A Organização do Trabalho Didático, conforme delineada por Alves (2009), não é apenas uma técnica ou método, mas uma relação dialética que envolve três aspectos cruciais: a relação educativa entre educador e educando; a mediação de recursos didáticos, que engloba procedimentos técnico-pedagógicos, tecnologias educacionais e conteúdos; e o espaço físico, especificamente adaptado para esta interação.

Ao focarmos no segundo aspecto citado por Alves (2009), percebemos o quão crítico é compreender a interação entre os recursos didáticos disponíveis e a prática pedagógica do educador, especialmente em tempos de pandemia. O uso das mais diversas tecnologias educacionais — sala de aula virtual ou mesmo o material impresso — se tornam centrais neste cenário.

No entanto, o contexto da pandemia realçou a necessidade de repensar a “sala de aula” como o único espaço de relação educativa. Esta é uma reflexão poderosa e necessária, pois a educação deve sempre se adaptar e evoluir para melhor atender às necessidades dos alunos, independentemente das circunstâncias.

A evolução da Organização do Trabalho Didático ao longo da história reflete a necessidade contínua de se adaptar e responder às demandas da sociedade em seus diferentes contextos. Nesse cenário contemporâneo, uma dimensão crucial que emerge é a integração das tecnologias, em especial os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), na educação.

Os AVAs, a despeito de sua natureza virtual, apresentam-se como concretos no processo educacional. Eles amplificam as possibilidades didáticas ao fornecer variadas ferramentas que potencializam o aprendizado, tornando-o mais colaborativo e adaptado às necessidades individuais dos alunos. A capacidade de personalização desses ambientes, a vastidão de recursos como vídeos, áudios e textos, e as ferramentas interativas, como fóruns e videoconferências, não apenas enriquecem o processo educativo, mas também fomentam um sentimento de pertencimento e comunidade entre os envolvidos.

Para alunos com deficiências, a personalização oferecida pelos AVAs pode ser fundamental. No entanto, foi percebido, durante o processo de pesquisa, que uma questão latente reside no preparo dos educadores para lidar com a diversidade encontrada nas salas de aula. O debate entre formação generalista versus especialista, como apontado por Andressa Mafezoni Caetano (2011), reflete as inquietações sobre como efetivamente preparar os docentes para uma realidade inclusiva.

A proposta de preparação do educador para a “diversidade” não se refere apenas a uma formação ampla, mas também específica, que contemple as particularidades de cada aluno, especialmente aqueles com necessidades especiais. A diversidade, embora amplamente discutida, pode ser mal interpretada ou superficialmente abordada se não for aprofundada em sua essência, que considera as especificidades de cada indivíduo.

Além disso, a prática pedagógica inclusiva não se limita à inclusão pela inclusão. É essencial que as estratégias pedagógicas sejam adaptadas, levando em conta o tipo de

deficiência do aluno. Isso pode envolver a integração de recursos audiovisuais, tecnologias assistivas, abordagens pedagógicas diferenciadas, entre outros.

Esta dissertação, imersa em reflexões teóricas robustas e análises práticas, obtidas através de entrevistas realizadas com professores que estavam efetiva docência no período estudado, proporcionaram um olhar detalhado sobre a Educação Especial durante um período sem precedentes. Mais do que apresentar resultados, o estudo desafia as convenções, propondo discussões e reflexões sobre a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade em tempos incertos.

Ao analisar todo o contexto pandêmico e os agravos impostos ao processo educacional, percebemos que é imperativo que educadores, gestores políticos e a sociedade em geral reconheçam e valorizem a resiliência e adaptabilidade dos profissionais da educação. Eles, em meio a adversidades, buscaram incessantemente novas formas de ensino, utilizando os recursos e tecnologias disponíveis para assegurar que cada aluno, independentemente de suas necessidades, tivesse acesso a uma educação com um mínimo de qualidade.

No que tange à metodologia, um capítulo específico foi dedicado à exposição e à análise dos dados adquiridos por meio de entrevistas semiestruturadas com 18 professores de duas escolas da Rede Estadual de Ensino do MS. Esta abordagem metodológica, comumente utilizada em estudos qualitativos no campo das ciências sociais e humanas, proporcionou uma riqueza de informações e nuances.

A técnica da entrevista semiestruturada permitiu uma combinação equilibrada de estrutura e flexibilidade, possibilitando que os entrevistados discorressem livremente sobre assuntos que surgiam como desdobramentos do tema principal, conforme elucidado por Geerhardt e Silveira (2009). Durante a pesquisa, um roteiro de perguntas guiou a interação com os participantes. Na subsequente análise dos dados coletados, foi realizada uma meticulosa codificação e categorização das respostas, de modo a identificar padrões, temas e conexões relevantes.

A análise dos dados obtidos no estudo, nos permitiu concluir que a pandemia de COVID-19 impôs desafios significativos à educação. No caso específico do Estado do Mato Grosso do Sul, a preocupação com a continuidade das aulas, mesmo que de forma remota, fez emergir uma preocupação acentuada relativa à manutenção da continuidade pedagógica, adaptando-se ao ensino remoto. Este cenário pandêmico, de escopo global, manifestou-se com características distintas ao ser analisado sob a lente da especificidade regional.

Uma clara demonstração dessa preocupação foi a comunicação interna enviada às unidades escolares. A mensagem, direcionada aos diretores e

coordenadores regionais, trazia considerações sobre as adaptações necessárias para o público da Educação Especial, explicitando uma resposta administrativa diante das mudanças exigidas pelo momento.

Notavelmente, não se tratava apenas de direcionar professores e gestores, mas também de orientar os pais ou responsáveis. Esta orientação reconhece os desafios enfrentados por esses cuidadores, pois muitos estudantes com deficiência ficaram mais isolados socialmente. Privados da convivência escolar, muitos desses alunos enfrentaram dificuldades em se adaptar ao ensino remoto, tendo suas aprendizagens e desenvolvimento prejudicados.

Como Dias e Pinto (2020) apontam, a saúde mental e física estão intrinsecamente ligadas. A situação de confinamento trouxe consigo inúmeros desafios emocionais, que se tornaram evidentes na vida de estudantes, familiares e educadores. O medo, o luto e o isolamento foram elementos que permearam a realidade de todos, tornando essencial a inserção de uma educação socioemocional.

Este aspecto da educação, anteriormente em segundo plano para muitos, ganhou destaque. O *Collaborative for academic, social and emotional learning – CASEL (2020)* destacou a importância da aprendizagem social e emocional em ajudar os alunos a enfrentar os desafios diários. O novo cenário, em que o lar se tornou espaço de ensino e aprendizagem, amplificou a necessidade deste apoio socioemocional.

No contexto da REE de Mato Grosso do Sul, a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP) tomou ações diretas para apoiar a formação continuada dos educadores. Em 2020, a COPESP, através dos Núcleos de Educação Especial (NUESPs), realizou formações virtuais considerando as especificidades locais. Já em 2021, essas formações continuaram com uma ampla gama de tópicos para atender às variadas necessidades dos alunos da Educação Especial.

Ao analisarmos as temáticas abordadas nas formações, observamos o compromisso da COPESP em garantir que todas as especificidades dos alunos fossem contempladas. Estas ações refletem a evolução e adaptação necessárias durante o período pandêmico.

O caso de Mato Grosso do Sul ilustra a importância da adaptação, da colaboração e da inovação diante de cenários adversos. E, mais do que nunca, sublinha a relevância de uma abordagem educacional holística que considera não apenas o conteúdo curricular, mas também o bem-estar socioemocional de todos os envolvidos.

Durante a pesquisa com os professores das duas escolas escolhidas para este estudo, foi possível observar uma clara valorização das ferramentas digitais no ensino, com destaque para plataformas como *Google Classroom* e métodos pedagógicos on-line. Essa transição

digital não só destacou o potencial de tais recursos no enriquecimento da aprendizagem, mas também mostrou uma mescla interessante entre abordagens tradicionais, como materiais impressos, e outras práticas inovadoras de ensino. Os educadores sentiram a necessidade de revisar conteúdos, sugerindo uma consciência das lacunas potenciais deixadas pelo ensino remoto. A parceria escola-família emergiu como um pilar central, evidenciando a importância da colaboração contínua para o êxito estudantil. Adicionalmente, o uso integrado de mídias digitais, como slides e vídeos, no ensino aponta para um futuro educacional mais dinâmico e envolvente. No contexto da Educação Especial, a investigação das adaptações pedagógicas durante a pandemia foi crucial. Compreender como os docentes atenderam às necessidades únicas desses alunos no cenário digital e diante da falta de recursos físicos foi fundamental para moldar abordagens educacionais futuras em momentos de crises como o vivido nos anos de 2020 e 2021.

A iminência de novas pandemias, como destacado pelo médico infectologista Esper Kallás, diretor do Instituto Butantan, em sua fala na 2ª Conferência Fapesp 2023, é uma realidade que ultrapassa as fronteiras do setor de saúde e afeta diretamente o campo educacional. A experiência da pandemia de COVID-19 evidenciou como escolas, professores, gestores e estudantes podem ser impactados por crises globais, necessitando adaptar-se a novos métodos de ensino, predominantemente remotos. O requerimento de distanciamento social, adotado para conter a disseminação do vírus, demandou uma reestruturação das práticas educacionais convencionais, dando ênfase às aulas remotas e ao uso de tecnologias. Diante desse cenário, torna-se vital que a esfera educativa se antecipe a eventuais crises futuras, investindo em treinamento docente, recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas flexíveis.

Nesse sentido propõe-se um Projeto de Intervenção que busca abordar as fragilidades identificadas no ensino durante períodos de crise, com foco particular na suspensão das aulas presenciais. O projeto propõe uma solução estratégica, visando melhorar a formação continuada dos professores da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e oferecer suporte aos pais e responsáveis no acompanhamento do ensino remoto.

A primeira etapa do Projeto de Intervenção envolve a implementação de uma formação autoinstrucional direcionada aos professores. Esta formação, uma parceria entre os setores da Tecnologia Educacional e da Educação Especial da SED/MS, será centrada em metodologias, estratégias e atividades educacionais apropriadas ao ensino remoto, com um enfoque especial na estimulação da aprendizagem de estudantes com deficiência.

Paralelamente, o projeto prevê a elaboração de um manual orientativo para pais e responsáveis. Este manual será uma ferramenta vital para orientá-los sobre como acompanhar e contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento das atividades propostas nas aulas remotas.

Espera-se que o Projeto de Intervenção proporcione um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, especialmente em momentos em que a educação presencial não é viável, assegurando que as necessidades educacionais de todos os estudantes sejam atendidas.

Por outro lado, o combate à “pandemia da desinformação”, mencionado por Kallás em suas considerações, é um desafio adicional. A propagação de dados equivocados ou distorcidos pode influenciar de maneira adversa as decisões da comunidade escolar, provocando insegurança, hesitação e até atitudes contraproducentes. Neste sentido, professores e administradores têm a responsabilidade essencial de fomentar o raciocínio crítico e a instrução baseada em evidências científicas entre os alunos. Dessa forma, ao preparar os estudantes para avaliar informações de maneira acurada, contribui não apenas para a contenção e enfrentamento efetivo de futuros surtos pandêmicos, mas também para a formação de uma sociedade mais fortalecida e capaz de responder de maneira adequada a desafios.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L.; CENTENO, C. V. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 469-489, 2009.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, ago. 2005.
- BARROS, Marilisa Berti de Azevedo *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de Covid-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, set. 2020.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.
- CAETANO, Andressa Mafezoni. **Especialistas em Educação Especial ou Generalista? A Formação Inicial de Professores na Perspectiva de Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência**. Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACA/O/218-2011.pdf>. Acesso em: 27 de out. 2022.
- CAMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patrícia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.
- CARVALHO, L. **Curto-circuito: o vírus e a volta do Estado**. São Paulo: Todavia, 2020.
- CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020.
- CNS. Ministério da saúde. Recomendação n. 036, de 11 de maio de 2020. **Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos**. Conselho Nacional da Saúde, 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoesn/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio->

[de2020#:~:text=Recomenda%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20medidas,dos%20servi%C3%A7os%20atingido%20n%C3%ADveis%20cr%C3%ADticos](#). Acesso em: 22 jun. 2022.

COMPETÊNCIAS SEL ESSENCIAIS. **Collaborative for academic, social and emotional learning** – CASEL (2020). Disponível em: <https://casel.org/core-competencies/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto (Portugal): Porto, 1999.

DIAS, Erika; PINTO, Fátima; CUNHA, Ferreira. A educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.

ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ. Projeto Político Pedagógico – PPP. Campo Grande, 2023.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, n. 01, p. 151-166, 2021.

Fundação Carlos Chagas. Pesquisa: **Inclusão escolar em tempos de pandemia**. Disponível em: https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/inclusao_escolar_em_tempos_de_pandemia_v1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa / [organizado por] coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica: Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação)

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: política, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Robson Carlos. **O uso da tecnologia na educação especial**. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-da-tecnologia-na-educacao-especial/1880/#_ftn2
Acesso em: 22 set. 2022.

LURIA, Alexander. **Higher cortical functions in man**. Nova Iorque: Basic Books, 1980.

MARTINS, Heloisa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 02, p. 289-300, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATO GROSSO DO SUL. **DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. DECRETO Nº 15.393, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N%C2%BA-15.393-DE-17-DE-MAR%C3%87O-DE-2020..pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Comunicação Interna Circular (CIC) da SITEC/SED nº 61. Orientações SITEC**. 2020. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/CI-SITEC-61.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, jul. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: França, 1948.

ORNELL, Felipe *et al.* Pandemia de medo e COVID-19: Impactos na saúde mental e possíveis estratégias. **Revista Debates in Psychiatry – Ahead of print 2020**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/pandemia-de-medo-e-covid-19-impacto-na-saude-mental-e-possiveis-estrategias>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante. **SBC Horizontes**, mai. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

RAD CAMAYD, Y.; ESPINOZA FREIRE, E. E. Covid-19: um desafio para a educação básica. **Revista Conrado**, v. 17, n. 78, p. 145-152, jan. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANE, Demerval. **Trabalho didático e história da educação: enfoque pedagógico**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SED. **PORTAL DE ACESSO A CARTA DE SERVIÇOS**. Disponível em:

<https://www.cartadeservicos.ms.gov.br/category/secretaria-de-estado-de-educacao/%20%20%20.%20>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva: Conheça o Histórico da Legislação sobre Inclusão**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 10 set. 2022.

UNESCO. **Suspensão das aulas e resposta à Covid-19. Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura, 2020**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 22 jun. 2022.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem Ubíqua**: perspectivas e desafios da educação na Era Digital. São Paulo: Editora Mediação, 2005.

VERCELLI, Lúcia de Carvalho A. Aulas remotas em tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60, mai./ago. 2020.

VIANNA, C.; PAVÃO, S. M. de O.; CÁ, T. G. dos S. Distanciamentos e aproximações da família no ensino remoto. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 2-10, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menno Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) para participar da Pesquisa: **A Educação Especial e a Inclusão Escolar em tempos de pandemia: uma Incursão no Trabalho Didático**, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador **Paulo Cezar Rodrigues dos Santos**, a qual pretende identificar e compreender as estratégias dos professores da REE/MS para o público da Educação Especial, durante o período pandêmico, bem como as orientações da Secretaria de Estado de Educação/MS, professores dos alunos com deficiências, buscando apontar os desafios a serem superados, bem como as potencialidades das tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem, como forma de superar as possíveis lacunas de aprendizagem ocorridas por conta da pandemia causada pela COVID-19, no ano de 2020.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário desenvolvido no *Google Forms* ou instrumento impresso caso o deseje. Se o(a) Sr.(a) aceitar participar, contribuirá para o processo de recomposição da aprendizagem, que foi seriamente afetada durante o período em que as aulas presenciais estavam suspensas, ocorrendo de forma remota.

Para participar da pesquisa, o(a) senhor(a): deverá aceitar receber o instrumento (questionário) proposto na forma on-line ou impressa se assim o desejar.

É importante salientar que a qualquer momento o participante poderá deixar a pesquisa se assim o quiser, sem qualquer prejuízo ao participante.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Paulo Cezar Rodrigues dos Santos, nos telefones: (67) 992206988 ou (67) 3318 2352. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Comitê de Ética com Seres Humanos



Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados,
Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8h
às 14h, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito
participar da pesquisa: **A Educação Especial e a Inclusão Escolar em tempos de
pandemia: uma Incursão no Trabalho Didático**, confirmando que o pesquisador **Paulo
Cezar Rodrigues dos Santos** me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e
objetiva.

Campo Grande/MS, ____ de _____ de 2022

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Paulo Cezar Rodrigues dos Santos

Telefone para contato: (67) 99220 6988

E-mail: prsantos@sed.ms.gov.br

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

TEMA: A Organização do Trabalho Didático para o público da Educação Especial em tempos de Pandemia.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Celi Correa Neres

MESTRANDO: Paulo Cezar Rodrigues dos Santos

Roteiro de entrevista semiaberta com professores(as) da educação básica, atuantes nas escolas da Rede Estadual de Ensino/MS, que possuem alunos público da educação especial.

1.0 TEMPO DE EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO:

1.1 QUAL SUA FAIXA ETÁRIA?

- () MENOS DE 30 ANOS
- () 30 a 39 ANOS
- () 40 a 49 ANOS
- () 50 a 59 ANOS
- () MAIS DE 60 ANOS

1.2 QUAL SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

R.

1.3 NÍVEL DE FORMAÇÃO:

- () GRADUAÇÃO
- () ESPECIALIZAÇÃO
- () MESTRADO
- () DOUTORADO

1.3 TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE:

- () MENOS DE 3 ANOS
- () 3 a 5 ANOS
- () 6 a 10 ANOS

- () 11 a 20 ANOS
() MAIS DE 20 ANOS

1.5 VÍNCULO COM A REE/MS:

- () CARGO EFETIVO
() PROFESSOR TEMPORÁRIO

1.4 EM CASO DE ESPECIALIZAÇÃO, MESTRADO OU DOUTORADO QUAL/QUAIS A(S) ÁREA(S) DE ESTUDO?

R.

1.5 POSSUI ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL? SE SIM, QUAL?

R.

2.0 SOBRE O TRABALHO DIDÁTICO EM TEMPOS DE PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19, CONSIDERANDO OS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

2.1 QUAIS FORAM OS INSTRUMENTOS/RECURSOS UTILIZADOS PARA DESENVOLVER O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DURANTE O PERÍODO DE ATIVIDADES REMOTAS? PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO.

- () MATERIAL IMPRESSO
() QUIZES / GAMES
() NETFLIX / YOUTUBE / STREAMING (VÍDEOS)
() AVA (AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM) / MICROSOFT TEAMS/GOOGLE CLASSROOM
() FACEBOOK/INSTAGRAM/TWITTER
() GOOGLE MEET
() TELEGRAM / WHATSAPP
() OUTROS: _____

2.2 QUAIS FORAM AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS MOBILIZADAS DURANTE O PERÍODO DE ATIVIDADES REMOTAS?

R.

2.3 CONSIDERANDO AS DUAS PERGUNTAS ANTERIORES, 2.1 E 2.2, QUAIS FORAM AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS?

R.

2.4 CONSIDERANDO, AINDA, AS QUESTÕES 2.1 E 2.2, CASO TENHA ENCONTRADO ALGUMA DIFICULDADE, COMO CONSEGUIU SUPERÁ-LA?

R.

2.5 CONSIDERANDO O MOMENTO DE PANDEMIA E AS ATIVIDADES REMOTAS DESENVOLVIDAS PARA ESSE PERÍODO, HOUVE ALGUMA ORIENTAÇÃO DO SERVIÇO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO? COMO FORAM ESTAS ORIENTAÇÕES? COLABORARAM NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

R.

2.6 CONSIDERANDO O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES REMOTAS E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA, COMO VOCÊ AVALIA ESSE ENVOLVIMENTO?

R.

2.7 SEUS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CONTAVAM COM PROFESSORES DE APOIO? COMO FOI A ATUAÇÃO DESSE PROFISSIONAL DURANTE O PERÍODO DE ATIVIDADES REMOTAS?

R

3.0 SOBRE O USO DAS DIFERENTES TECNOLOGIAS, NO CONTEXTO EDUCACIONAL, DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA CAUSADA PELA

COVID-19, EM 2020 E 2021, CONSIDERANDO OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

3.1 QUAL FOI SUA FORMA DE ACESSO À INTERNET? (pode marcar mais de uma opção)

- NÃO TIVE ACESSO À INTERNET.
- UTILIZEI O ACESSO VIA 3G OU 4G COM LIMITAÇÃO DE DADOS.
- UTILIZEI O ACESSO VIA 3G OU 4G COM DADOS ILIMITADOS.
- UTILIZEI INTERNET VIA RÁDIO.
- UTILIZEI INTERNET POR BANDA LARGA CABEADA.
- UTILIZEI INTERNET POR BANDA LARGA COM FIBRA ÓTICA.

3.2 COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DA INTERNET QUE VOCÊ UTILIZAVA DURANTE A PANDEMIA?

- PÉSSIMA
- RUIM
- RAZOÁVEL
- BOA
- MUITO BOA

3.3 QUAL O PRINCIPAL DISPOSITIVO DE ACESSO À INTERNET QUE VOCÊ UTILIZAVA DURANTE A PANDEMIA? (pode marcar mais de uma opção).

- NÃO USEI NENHUM DISPOSITIVO.
- DESKTOP (COMPUTADOR DE MESA).
- NOTEBOOK.
- TABLET.
- SMARTPHONE.

3.4 QUAL O LOCAL PRINCIPAL DE ACESSO À INTERNET NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE FORMA REMOTA?

- ESCOLA

- () CASA
- () CASA DE AMIGOS OU PARENTES
- () LOCAIS E REDES PÚBLICAS
- () OUTROS: _____

4.0 ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE O PERÍODO DE ATIVIDADES REMOTAS (CONSIDERE SOMENTE OS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL)

4.1 MARQUE A OPÇÃO QUE MAIS SE APLICA À SUA REALIDADE EM SALA DE AULA:

- () MEUS ALUNOS CONSEGUIRAM ACOMPANHAR TODAS AS ATIVIDADES REMOTAS PROPOSTAS.
- () MEUS ALUNOS CONSEGUIRAM ACOMPANHAR, PARCIALMENTE, AS ATIVIDADES REMOTAS PROPOSTAS.
- () MEUS ALUNOS CONSEGUIRAM ACOMPANHAR, BEM POUCO, AS ATIVIDADES REMOTAS PROPOSTAS.
- () MEUS ALUNOS NÃO CONSEGUIRAM ACOMPANHAR AS ATIVIDADES REMOTAS PROPOSTAS.

4.2 COMO ACOMPANHOU AS ATIVIDADES REMOTAS DOS SEUS ALUNOS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO? (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO).

- () ACOMPANHEI POR MEIO DE AMBIENTES DIGITAIS.
- () OCASIONALMENTE, VERIFICAVA AS DISCUSSÕES DOS ESTUDANTES NOS AMBIENTES VIRTUAIS.
- () ACOMPANHAVA AS ATIVIDADES ON-LINE E IMPRESSAS DOS MEUS ALUNOS REGULARMENTE.
- () ACOMPANHAVA, ANALISAVA E INTERVINHA COM COMENTÁRIOS MOTIVADORES OU FEEDBACK, REGULARMENTE.
- () NÃO CONSEGUI ACOMPANHAR AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.
- () CONSEGUI ACOMPANHAR, PARCIALMENTE, AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.

4.3 QUANDO CRIOU TAREFAS DIGITAIS OU IMPRESSAS PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, LEVOU EM CONTA AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES, TAIS COMO ACESSO IGUALITÁRIO A DISPOSITIVOS E RECURSOS DIGITAIS, NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, DENTRE OUTROS FATORES? COMENTE.

R.

4.4 CONSIDERANDO O APROVEITAMENTO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA SUA CONCEPÇÃO, QUAL O PERCENTUAL DOS ALUNOS QUE OBTIVERAM SUCESSO?

- () MENOS DE 10%
- () DE 11 A 30%
- () DE 31 A 50%
- () DE 51 A 70%
- () DE 71 A 90%
- () MAIS DE 90%

4.5 NO SEU ENTENDIMENTO, A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/MS PROMOVE A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS ASSISTIVAS NO ENSINO?

- () NÃO PROMOVE.
- () PROMOVE POUCO.
- () PROMOVE, MAS PRECISA MELHORAR.
- () PROMOVE DE FORMA SATISFATÓRIA.
- () PROMOVE PLENAMENTE.

4.6 NA SUA CONCEPÇÃO, CONSIDERANDO OS QUASE DOIS ANOS DE ATIVIDADES REMOTAS (2020 E 2021), QUAIS SÃO OS MAIORES DESAFIOS PARA O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAS?

R.

4.7 CONSIDERANDO O PERÍODO DE PANDEMIA, HOUVE ALGUM APRENDIZADO QUE POSSA CONTRIBUIR COM A ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO RETORNO DA PRESENCIALIDADE? QUAL (QUAIS) ?

R.

4.8 DOS INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS DURANTE O PERÍODO DE AULAS REMOTAS, QUAIS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTES PARA A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM COM O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS?

R.

4.9 COMO VOCÊ AVALIA A ATIVIDADE EDUCACIONAL HÍBRIDA, EM QUE PARTE DAS ATIVIDADES SÃO DESENVOLVIDAS NA ESCOLA E PARTE EM CASA, NO CASO ESPECÍFICO DO ALUNO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

R.

Agradecemos, imensamente, a sua contribuição, ela irá colaborar com reflexões e proposições para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nome completo do pesquisador: Paulo Cezar Rodrigues dos Santos

Telefone para contato: (67) 99220 6988 E-mail: prsantos@sed.ms.gov.br

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

PROJETO DE INTERVENÇÃO RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - ORIENTAÇÃO PARA FORMAÇÃO PARA EDUCADORES E PAIS

INTRODUÇÃO

Em 31 de dezembro de 2019, a comunidade global testemunhou o início de um desafio sem precedentes. A Organização Mundial de Saúde (OMS) foi notificada sobre casos de uma pneumonia de origem desconhecida na província chinesa de Wuhan. Em pouco tempo, a notícia dessa doença desconhecida cruzou fronteiras e, no dia 11 de março, a OMS reconheceu a rápida disseminação da COVID-19, caracterizando-a como uma pandemia. Para combatê-la, o isolamento, os testes massivos e o distanciamento social foram ações estratégicas recomendadas. No Brasil, o cenário não foi diferente, e o Governo Federal declarou, por meio da Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, uma situação de Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN).

Dada a gravidade da situação, muitos países, incluindo o Brasil, optaram pelo fechamento temporário de escolas como uma medida de prevenção à propagação do vírus. Esta decisão resultou em um desafio pedagógico nunca visto antes, convocando educadores de todos os níveis da educação para adotarem rapidamente estratégias de ensino remoto. Nesse contexto, a formação dos professores para o uso eficiente e eficaz das tecnologias educacionais tornou-se vital, não apenas como ferramenta de trabalho, mas como meio de mitigar problemas de aprendizagem dos estudantes em momentos de crise.

O cenário gerado com o fortuito da pandemia, no Brasil, evidenciou ainda mais as desigualdades sociais e educacionais existentes. Entre os grupos mais afetados estavam os estudantes com deficiência, público-alvo da Educação Especial. O atendimento às especificidades desses alunos, por meio de ambientes virtuais, demandou um esforço adicional, muitas vezes em contextos em que a formação docente para o uso das tecnologias educacionais mostrava-se insuficiente ou inadequada. A robustez da formação continuada dos professores mostrou-se fundamental para responder aos desafios e garantir uma educação de qualidade a todos.

O aprendizado obtido durante a pandemia de COVID-19 salienta a necessidade de estarmos preparados para as adversidades e eventuais cenários similares no futuro. A possibilidade de novas pandemias exige a consolidação de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade de estudantes, incluindo aqueles da Educação Especial. Mais do que nunca, destaca-se a necessidade de investir continuamente na formação dos educadores,

assegurando que estejam preparados para enfrentar desafios e garantir a inclusão e o acesso de todos à educação de qualidade, independentemente do formato. Além disso, é importante que a formação do professor da Educação Especial inclua o desenvolvimento de habilidades para orientar os pais ou responsáveis sobre o acompanhamento de alunos com deficiência, nos momentos de atividades remotas, para dar o apoio necessário em casa, garantindo um ambiente propício para a aprendizagem e a continuidade do processo educativo e a recomposição da aprendizagem dos estudantes.

JUSTIFICATIVA

O respeito à diversidade, a garantia de igualdade de condições para o acesso e um padrão de qualidade de educação para todos, contemplados na Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases, são princípios fundamentais da educação, cada vez mais reconhecidos e valorizados no cenário educacional moderno. No entanto, o recente quadro global, imposto pela pandemia, trouxe consigo desafios singulares, deixando evidente a inexperiência de muitos professores e pais em relação às estratégias educacionais adequadas às aulas remotas, para assegurar a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes em momentos de crise e possível fechamento das escolas. A repentina e urgente migração do ensino para o modelo remoto trouxe à tona diversas lacunas no sistema educacional, tanto na formação de educadores quanto na estrutura e acesso tecnológico.

Com o panorama ainda nebuloso acerca dos próximos passos da educação em um contexto pós-pandêmico, algumas consequências já se tornam claras. As salas de aula, sejam elas públicas ou privadas, acolhem um corpo estudantil mais heterogêneo do que antes. Enquanto alguns alunos, incluindo os da Educação Especial, conseguem acompanhar satisfatoriamente o conteúdo e desenvolver habilidades e competências previstas nas propostas curriculares, outros se encontram em uma situação de defasagem acentuada. Este déficit educacional, consequência direta da pandemia, demanda uma atenção especial e estratégias bem delineadas de curto, médio e longo prazo. Tal situação exige das redes de ensino estratégias para garantir a recomposição da aprendizagem.

Com a pesquisa **“A Educação Especial e a Inclusão Escolar em tempos de pandemia: uma Incursão no Trabalho Didático”**, percebeu-se que as mudanças abruptas geradas pela crise do coronavírus resultaram em impactos profundos, especialmente em grupos sociais mais vulneráveis. Essa vulnerabilidade exacerbou as desigualdades preexistentes, agravando problemas considerados crônicos em nosso sistema educacional. No

Brasil, observa-se uma discrepância entre os estudantes, quanto ao acesso à Internet e à aquisição de habilidades digitais, além de desafios relacionados à infraestrutura básica, como a falta de espaços adequados para estudo em muitos lares. Acentuando o problema, muitos educadores não possuem os conhecimentos técnicos e pedagógicos necessários à transição do ensino presencial para o ensino on-line e, em muitos casos, não encontram incentivos ou apoio adequados para fazê-lo (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 5-6).

Reconhecendo a importância de subsidiar tanto educadores quanto pais e responsáveis, com conhecimentos teóricos e práticos necessários ao atendimento de estudantes da Educação Especial em aulas remotas, este projeto propõe uma parceria estratégica entre a Superintendência de Informação e Tecnologia (SITEC/SED) e a Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED/SED) para desenvolver uma formação que atenda a essa demanda. Com a colaboração direta da Coordenadoria de Tecnologia Educacional (COTED/SED) e da Coordenadoria de Educação Especial (COESP/SED), será desenvolvida uma formação autoinstrucional para professores e um manual orientativo para pais ou responsáveis, acompanhantes dos estudantes em casa. Este material terá como objetivo capacitá-los para atender às demandas educacionais em tempos de crise, quando há a possibilidade de fechamento das escolas, necessidade de transição para um modelo de ensino remoto e para dar suporte ao processo de recomposição da aprendizagem nesse momento pós-pandêmico.

Paralelamente, será elaborado um material também autoinstrucional, porém com um enfoque orientativo, destinado aos pais de alunos da Educação Especial. Este recurso servirá como um guia para auxiliá-los no processo de adaptação e suporte ao ensino remoto e acompanhamento pedagógico de seus filhos. Em momentos de incerteza e desafios, é crucial que todas as partes interessadas estejam equipadas e alinhadas com o propósito comum de garantir uma educação equitativa e eficaz para todos.

OBJETIVO GERAL

Criar guia de formação e orientação autoinstrucional aos professores e pais de estudantes da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul sobre metodologias, estratégias e atividades educacionais para o ensino remoto e que colaborem com a recomposição de aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar um espaço on-line com formação autoinstrucional para os professores da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul;

Criação do curso na plataforma AVA Saber - Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, pela COTED/SED/MS		X																	
Elaboração do Módulo 1: Ambientação da Plataforma, pela COTED/SED/MS			X																
Elaboração do Módulo 2: Como Engajar Estudantes com Deficiência no Ensino Remoto, pela COESP/SED/MS			X																
Elaboração dos Módulos 3 a 7, relacionados às atividades para aulas remotas para estudantes deficientes específicos: surdos, cegos ou com baixa visão, Paralisia Cerebral, Limitações Intelectuais e Autistas, pela COESP/SED/MS			X	X															
Divulgação da formação aos professores da Rede Estadual de Ensino do MS				X															
Abertura das inscrições e acesso ao curso					X														
Realização da formação					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Certificação																			X

ESTRUTURA CURRICULAR DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Módulo e carga horária	Tema	Bibliografia
Módulo 1 4 horas	Ambientação na plataforma AVA Saber - Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Ambientação da Plataforma AVA Saber . Campo Grande, 2020.
Módulo 2 6 horas	Como engajar estudantes com deficiência no ensino remoto.	UNIFAL. Acessibilidade Pedagógica : em tempos de Ensino Remoto Emergencial. Disponível em: https://unifal-mg.edu.br/prace/wp-content/uploads/sites/135/2020/08/Cartilha-NAI.pdf . Acesso em: 15 nov. 2023.

<p>Módulo 3 8 horas</p>	<p>Desenvolvimento de atividades remotas para estudantes surdos.</p>	<p>GRECO; LACERDA. Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, 1. ed., aprender e ressignificar a educação. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. NÚCLEO DE APOIO A INCLUSÃO. Guia de orientação: acessibilidade no ensino remoto. Juiz de Fora, MG. Disponível em: https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/nai/guiaorientacaoacessibilidade.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.UPI. Acessibilidade no Ensino Remoto e na Educação a distância. Viçosa, MG. 2021. Disponível em: https://upi.ufv.br/wp-content/uploads/2021/04/Ebook-ACESSIBILIDADE-NO-ENSINO-REMOTO-E-EDUCACAO-A-DISTANCIA-1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p>
<p>Módulo 4 8 horas</p>	<p>Desenvolvimento de atividades remotas para estudantes cegos ou com baixa visão.</p>	<p>SOUZA, B. B. de; NAZARIO, K. R. de P.; LIMA, E. N. Acessibilidade Digital no Ambiente Virtual de Aprendizagem: Recursos e Ferramentas. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/edion/Downloads/538-13-3417-1-10-20180516.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. NÚCLEO DE APOIO A INCLUSÃO. Guia de Orientação: acessibilidade no ensino remoto. Juiz de Fora, MG. Disponível em: https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/nai/guiaorientacaoacessibilidade.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE</p>

		<p>VIÇOSA. UPI. Acessibilidade no Ensino Remoto e na Educação a distância. Viçosa, MG. 2021. Disponível em: https://upi.ufv.br/wp-content/uploads/2021/04/Ebook-ACESSIBILIDADE-NO-ENSINO-REMOTO-E-EDUCACAO-A-DISTANCIA-1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p>
Módulo 5 8 horas	Desenvolvimento de atividades remotas para estudantes PC.	<p>NERES, CELI C.; SIQUEIRA, CAROLINE X. Os estudantes com paralisia cerebral e as tecnologias assistivas em sala de recurso multifuncional. 2020. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/8180/47967532. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. NÚCLEO DE APOIO A INCLUSÃO. Guia de Orientação: acessibilidade no ensino remoto. Juiz de Fora, MG. Disponível em: https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/nai/guiaorientacaoacessibilidade.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. UPI. Acessibilidade no Ensino Remoto e na Educação a distância. Viçosa, MG. 2021. Disponível em: https://upi.ufv.br/wp-content/uploads/2021/04/Ebook-ACESSIBILIDADE-NO-ENSINO-REMOTO-E-EDUCACAO-A-DISTANCIA-1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p>
Módulo 6 8 horas	Desenvolvimento de atividades remotas para estudantes com limitações intelectuais.	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. NÚCLEO DE APOIO A INCLUSÃO. Guia de Orientação: acessibilidade no ensino remoto. Juiz de Fora, MG. Disponível em: https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/nai/guiaorientacaoacessibilidade.pdf. Acesso</p>

		em: 15 nov. 2023. UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. UPI. Acessibilidade no Ensino Remoto e na Educação a distância . Viçosa, MG. 2021. Disponível em: https://upi.ufv.br/wp-content/uploads/2021/04/Ebook-ACESSIBILIDADE-NO-ENSINO-REMOTO-E-EDUCACAO-A-DISTANCIA-1.pdf . Acesso em: 15 nov. 2023.
Módulo 7 8 horas	Elaboração do Manual orientativo para pais e responsáveis de estudantes da Educação Especial.	LUNARDI; NASCIMENTO; SOUZA. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Ministério da Saúde. Brasília. 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 10 nov. 2023.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19**: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 1. ed. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.