

encontrografia

# A Educação Especial e a pandemia da Covid-19 no contexto de uma rede de ensino no Espírito Santo

Francisca Kátia Barbosa de Souza  
Alexandro Braga Vieira  
Douglas Christian Ferrari de Melo



encontrografia

# A Educação Especial e a pandemia da Covid-19 no contexto de uma rede de ensino no Espírito Santo

Francisca Kátia Barbosa de Souza  
Alexandro Braga Vieira  
Douglas Christian Ferrari de Melo



Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

**EDITOR CIENTÍFICO**

Décio Nascimento Guimarães

**EDITORA ADJUNTA**

Carolina Gonçalves Caldas

**COORDENADORIA TÉCNICA**

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

**DESIGN**

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

**REVISÃO**

Paula Vigneron (Estagiária de revisão)

Leticia Barreto (Supervisora de revisão)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Souza, Francisca Kátia Barbosa de  
A educação especial e a pandemia da Covid-19 no contexto de uma rede de ensino no Espírito Santo / Francisca Kátia Barbosa de Souza, Alexandre Braga Vieira, Douglas Christian Ferrari de Melo. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

**Bibliografia.**

ISBN 978-65-5456-086-3

1. Educação - Espírito Santo (Estado)
  2. Coronavírus (COVID-19) - Educação
  3. Direito à educação - Brasil
  4. Educação a distância
  5. Educação inclusiva
  6. Políticas educacionais
  7. Tecnologia educacional
- I. Vieira, Alexandre Braga. II. Melo, Douglas Christian Ferrari de. III. Título.

24-224136

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação a distância : Professores : Formação : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-086-3

encontrografia

**ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA**

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



# Sumário

<b>Prefácio.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Considerações iniciais.....</b>	<b>12</b>
<b>2. A Educação Especial no contexto do direito social à educação ....</b>	<b>20</b>
2.1 Discussões sobre as políticas de Educação Especial no contexto da pandemia da Covid-19 .....	34
<b>3. O processo de pesquisa por intermédio de pressupostos qualitativos e exploratórios.....</b>	<b>39</b>
3.1 O lócus da pesquisa: Vila Velha/ES .....	40
3.2 Os participantes da pesquisa .....	46
3.3 Os procedimentos adotados para a produção dos dados.....	49
3.3.1 Pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, aos diretores escolares e à coordenação do Núcleo de Educação Especial.....	49
3.3.2 Consulta Documental .....	49
3.3.3. Realização de entrevistas semiestruturadas .....	50
3.4 O período de produção de dados .....	55
3.5 Os instrumentos de registro.....	56
3.6 Organização, categorização e análise dos dados .....	56

<b>4. Os movimentos constituídos pela rede de ensino no período da pandemia da Covid-19 e as implicações na Educação Especial ....</b>	<b>57</b>
4.1 A educação na Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES .....	58
4.2 Os protocolos constituídos para a escolarização dos estudantes no período da pandemia da Covid-19 .....	60
4.3 A escolarização dos alunos com deficiência no período pandemia .....	66
<b>5. Considerações finais.....</b>	<b>91</b>
<b>Referências .....</b>	<b>96</b>

# Prefácio

O ano de 2020 foi tomado por uma temática desconhecida por muitos cidadãos do mundo inteiro: a pandemia da Covid-19, produzida por uma doença extremamente infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, também conhecido como coronavírus. Quando o contexto pandêmico foi instaurado, mundialmente, ainda não contávamos com uma vacina que pudesse nos imunizar. Com isso, várias medidas foram adotadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), dentre elas o isolamento social, o uso de máscaras e de álcool em gel, tendo como premissa a luta contra o vírus e, conseqüentemente, a preservação da vida humana.

A pandemia da Covid-19 impactou várias atividades da vida social, entre elas a Educação, pois os estudantes passaram a estudar em seus contextos familiares pela via da realização de atividades planejadas pelas escolas. Os responsáveis (familiares) pelos discentes necessitaram se tornar mediadores desses conhecimentos, mesmo que muitos deles não tivessem formação para a condução do processo.

Diante disso, podemos compreender o quanto o contexto pandêmico trouxe implicações para a formação dos estudantes, tendo em vista necessitarem se adaptar ao ensino remoto, contexto mais denso quando nos reportamos àqueles apoiados pela Educação Especial.

É justamente com o intuito de tensionar os impactos da pandemia da Covid-19 na escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que leva os autores dessa obra – Francisca Kátia Barbosa de Sousa, Douglas Christian Ferrari de Melo e Alexandre Braga Vieira – a direcionarem olhares para a rede municipal de Vila Velha/ES. O objetivo é compreender as ações implementadas para suprir as demandas de escolarização dos alunos mencionados, tanto no período pandêmico quanto no retorno às atividades presenciais, considerando a promoção do direito social à Educação.

A obra chama atenção para a necessidade de não voltarmos a um “antigo normal”, desconsiderando os efeitos da pandemia na escolarização dos estudantes, com destaque para os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Eles compõem um cenário que necessita de políticas públicas comprometidas com a apropriação dos conhecimentos com qualidade socialmente referenciada.

Tive o prazer de acompanhar a trajetória de produção deste livro, ocupando, inclusive, a função de interlocutora das reflexões constituídas e entendendo a importância de políticas pensadas com as escolas para suprir as demandas de aprendizagem trazidas pelos estudantes, com foco na acessibilidade curricular, assim como as lacunas deixadas pela adoção do ensino remoto emergencial.

Desse modo, é importante colocar em análise o trabalho com os currículos escolares, as práticas pedagógicas, a articulação entre a classe comum e o atendimento educacional especializado, sem dizer dos investimentos em redes de apoio, ações intersetoriais e formação de professores.

Como afirmam os autores, a pandemia trouxe à tona a necessidade de reflexão crítica sobre as políticas educacionais implementadas e os impactos da Covid-19 no direito à Educação, sendo necessário considerar como as aulas remotas afetaram a aprendizagem, o acesso ao currículo e a saúde mental de alunos e professores. O retorno ao ensino presencial, após o período de ensino remoto devido à pandemia, foi um processo complexo e desafiador para a rede municipal de Vila Velha/ES, assim como para as demais que constituem o sistema nacional de ensino. O planejamento para o retorno presencial envolveu planejamento para garantir a segurança de alunos e professores.

Assim, esperamos que os leitores desta obra possam refletir sobre o que significou a pandemia, com destaque para a área da Educação Especial, de modo a reafirmar o direito de aprender de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, compreendendo o necessário fortalecimento das políticas públicas educacionais de maneira ampla, assim como do trabalho pedagógico planejado e mediado na escola/classe comum.

**Vitória/ES, agosto de 2024.**  
**Andressa Mafezoni Caetano**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

# 1. Considerações iniciais

Este livro traz reflexões sobre a Educação Especial e a pandemia da Covid-19, produzida por uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que se dissemina pelo ar e pelo contato humano. Dentre as várias alternativas produzidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para o enfrentamento ao contexto pandêmico, destacaram-se a busca pela vacinação e, enquanto ela estava sendo produzida, a aposta no isolamento social, no uso de máscaras, na higienização das mãos e de ambientes sociais com álcool em gel, visando à luta pela preservação da vida.

Tais protocolos consideraram o crescente número de óbitos, os modos de propagação do vírus e a necessidade de vacinação para a população mundial. A busca pelo referido medicamento mobilizou várias nações e, no caso brasileiro, quando descoberto, passou por várias problemáticas; entre elas, o negacionismo produzido pelo governo federal<sup>1</sup> (e muitos adeptos a essa gestão), que desacreditou na Ciência e na necessidade/eficiência da vacina, contribuindo com o avanço da pandemia e óbitos de muitos brasileiros.

Mesmo com a vacina contra a Covid-19 aprovada no ano de 2020 e a população mundial começando a ser vacinada, os protocolos adotados pela OMS para combate ao Coronavírus persistiram. O isolamento social se colocou

---

1 Referimo-nos ao Governo do Ex-Presidente da República do Brasil Jair Messias Bolsonaro.

como necessário para a preservação da vida, fazendo com que muitas atividades fossem realizadas no ambiente familiar. Tal reorganização também afetou a área da Educação, pois, com o isolamento social, aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto, ou seja, aulas virtuais realizadas em plataformas digitais ou até mesmo por meio de atividades encaminhadas pelas escolas para as residências dos alunos, seja pelas redes sociais, e-mail ou *WhatsApp*, distanciando professores e alunos de processos de mediação do conhecimento costumeiramente realizado pela via do contato físico.

Os estudantes foram submetidos a tal estratégia; dentre eles, os considerados público da Educação Especial que, historicamente, já convivem com o isolamento social e até pedagógico, situação avolumada pela impossibilidade da presença física do professor e do aluno na escola, tendo em vista a necessidade de evitar contato para enfrentamento à pandemia da Covid-19. Por isso, é crucial investigar os impactos da pandemia no direito à educação desses alunos e identificar ações necessárias para mitigar as adversidades trazidas pelo isolamento social em seu progresso educacional.

[...] estamos pensando no pós-pandemia para os estudantes com deficiência inseridos na rede escolar, para quem períodos de adaptação escolar são quase sempre difíceis e por vezes dolorosos, em alguns casos sem êxito. Logo, considerar que na grande maioria dos casos, os estudantes com deficiência não estão apenas afastados de atividades escolares, que são, por vezes, o único local de socialização desses alunos além do núcleo familiar, mas estão também afastados de suas terapias, de suas consultas, fisioterapias etc. O isolamento para a maioria dos estudantes com deficiência significa também estar afastado de seus tratamentos/acompanhamentos, esse fator por si só já nos remete a um maior grau de dificuldade no período pós-pandemia (Cardoso; Taveira; Stribel, 2021, p. 516).

A necessidade de compreender os impactos da pandemia na escolarização dos alunos, e o que foi feito e precisa ser realizado para lidar com a problemática trazida para a formação desses sujeitos, também leva em consideração os tratos sociais atribuídos às pessoas público da Educação Especial no transcorrer da história da humanidade, que perpassaram por vários encaminhamentos, destacando-se: a eliminação, a conjugação da deficiência ao pecado e a segregação social.

Na atualidade, lutamos por práticas inclusivas, entendidas como ações éticas e políticas, alicerçadas no direito à igualdade e à diferença. O princípio da inclusão implicou os processos de escolarização das pessoas público da Educação Especial, pois, outrora segregadas em instituições especializadas, com tal princípio, passaram a encontrar a defesa da escola comum como *locus* de acesso ao conhecimento formal, portanto um direito social a ser resguardado pelo Estado e pelas famílias.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula (Jesus *et al.*, 2012, p. 163).

Assim, buscando compreender os impactos da pandemia da Covid-19 no direito à escolarização dos estudantes público da Educação Especial, direcionamos nossas atenções para Rede Municipal de Vila Velha/ES para compreender o que foi feito para atender às demandas de aprendizagem desses alunos no período de isolamento social produzido pelo Covid-19.

Para Matta *et al.* (2021), o conceito “pandemia”, a partir do ano de 2019, tornou-se mais comum nos cotidianos sociais, tendo em vista o surto de enfermidades respiratórias produzidas pelo Covid-19, que acarretou milhões de óbitos. O termo pandemia tem sua origem no grego *pandemias* e significa “todo o povo”, caracterizando-se pela junção dos elementos gregos “pan” (todo, tudo) e “demos” (povo). Mas o que é uma “pandemia”? Segundo Matta *et al.* (2021), pandemia é um termo que designa uma tendência epidemiológica, indicando muitos surtos de uma certa doença acontecendo ao mesmo tempo e se espalhando por toda parte.

De acordo com as teorizações dos autores mencionados, a definição de pandemia está estreitamente associada à epidemia. De acordo com o dicionário Aulete da Língua Portuguesa, epidemia é o aumento anormal do número de

pessoas contaminadas por uma doença numa determinada região/país, mas sem proporções geográficas maiores. Enquanto isso, a pandemia se espalha geograficamente, saindo do seu lugar de origem, disseminando-se globalmente, atingindo todo o planeta.

Diante disso, podemos nos perguntar: como surgiu a pandemia da Covid-19? De acordo com as publicações de Matta *et al.* (2021), em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Mediante a expansão geográfica de um vírus denominado “Coronavírus”, as complicações respiratórias por ele produzidas e, conseqüentemente, uma gradação estrondosa de mortes, a pandemia da Covid-19 foi declarada a primeira do século XXI; isso em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto de uma nova doença por coronavírus na província de Hubei, na China, uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional. A OMS afirmou que há um alto risco da doença por coronavírus de 2019 (COVID-19) se espalhando para outros países ao redor do mundo. A OMS e as autoridades de saúde pública em todo o mundo estão tomando medidas para conter o surto de COVID-19. No entanto, o sucesso a longo prazo não pode ser dado como certo. Todos os setores da nossa sociedade – incluindo empresas e empregadores – devem desempenhar um papel se quisermos impedir a propagação desta doença (Matta *et al.*, 2021, p. 47).

O Coronavírus é um vírus da família *Coronaviridae*, denominado de SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave), fazendo parte de uma família de vírus que causa infecções respiratórias, sendo isolado, pela primeira vez, em 1937. O coronavírus recebe esse nome, pois, quando observado por meio da utilização do microscópio, apresenta a aparência de uma coroa e, por ser um microrganismo até pouco tempo não transmitido entre humanos, ficou conhecido, no início da pandemia, como o “novo coronavírus”. Portanto, o Covid-19 se manifesta em seres humanos, após a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Matta et al., 2021).

Uma vez infectada pelo SARS-CoV-2, a pessoa passa a apresentar sintomas como tosse seca e persistente, altíssimas febres, excessivo cansaço, dores

musculares generalizadas, dor de cabeça, garganta inflamada, nariz entupido e coriza, alterações intestinais (como diarreia) e perda do olfato e do paladar. Além disso, a principal problemática é a infecção dos pulmões, ocasionando sérios problemas respiratórios e, conseqüentemente, outras lesões no corpo humano, ceifando vidas.

Para enfrentamento à problemática trazida pela pandemia da Covid-19, a Organização Mundial de Saúde, em colaboração com parceiros técnicos, desenvolveu uma série de protocolos de vigilância para ajudar a fornecer detalhes e características epidemiológicas da Covid-19. Em dezembro de 2019, o que se sabia é que havia um surto de um patógeno respiratório da família *Coronaviridae*, detectado pela primeira vez na cidade de Wuhan, China. A detecção e a propagação de um patógeno respiratório emergente foram acompanhadas pela incerteza sobre as principais características epidemiológicas, clínicas e virológicas do novo patógeno e, particularmente, sobre a sua capacidade de propagação na população humana e a sua severidade (Matta *et al.*, 2021).

Com o surgimento da pandemia, a pesquisa científica se mobilizou para enfrentá-la. Na fase inicial, foi importante entender a rotina de transmissão, a extensão da infecção, a compreensão das características epidemiológicas, clínicas e virológicas. Tais movimentos foram essenciais para a constituição de orientações e de medidas para a preservação da saúde pública mundial. Com o avançar das pesquisas, a Organização Mundial de Saúde apontou que a transmissão do SARS-CoV-2 ocorre de pessoa para pessoa, sejam elas sintomáticas ou não, declarando que os assintomáticos são fonte de infecção em potencial, disseminando o vírus.

Diante disso, foram apresentadas orientações pela Organização Mundial de Saúde para prevenção e enfrentamento à pandemia da Covid-19. Além disso, várias mídias sociais foram sendo propagadas, assim como veículos de informações trataram da problemática da pandemia da Covid-19, tendo em vista a população mundial necessitar aprender a lidar com os protocolos de orientação para não propagação da doença, principalmente pela inexistência (por certo período) da vacina necessária para o combate ao vírus SARS-CoV-2.

Como podemos ver, a disseminação do vírus em escala global convocou medidas de saúde pública, por sua vez orientadas pela Organização Mundial de Saúde, para tentar evitar a introdução da doença em novas áreas ou reduzir a transmissão inter-humanos. Uma das medidas que modificou a vida da

população mundial foi a adoção da quarentena, que envolveu a restrição de movimentação de pessoas, promovendo o isolamento social — protocolo importante para o combate ao Covid-19, que, no entanto, gerou grande pressão a pessoas com sintomas de ansiedade e depressão.

Diante desse cenário, a Organização Mundial de Saúde passou a produzir uma série de mensagens dirigidas a diferentes grupos para apoiar o bem-estar mental e psicossocial durante o surto da Covid-19. Os trabalhadores da saúde — médicos e enfermeiros, por exemplo — que estavam na chamada linha de frente ficaram isolados de seus familiares, produzindo, além dos protocolos de combate ao vírus, certo acolhimento psicossocial, constituindo diversas mensagens socializadas nas redes sociais e em diversos meios de telecomunicações.

O poder de letalidade do vírus assustava a todos que acompanhavam as notícias pelos meios de comunicação e fez o mundo parar. Os números de contaminações foram aumentando de forma desastrosa e começaram a ter nome, rosto e história; com isso, a vida das pessoas do mundo todo mudou radicalmente. Além do distanciamento social indicado pela Organização Mundial de Saúde para tentar conter a disseminação do vírus, os governos federal, estaduais e municipais instituíram decretos para regulamentar o funcionamento dos serviços fundamentais.

No cenário brasileiro, medidas da OMS foram absorvidas, assim como outras foram implementadas localmente. Para a área da Educação, foi decretada, a partir do dia 16 de março de 2020, a suspensão das atividades presenciais nas escolas públicas e privadas, inicialmente por um período de 15 dias, que acabou sendo estendido por longo período devido ao agravamento da Covid-19.

Em 1º de abril de 2020, a Presidência da República publicou a Medida Provisória 934/2020, que estabeleceu normas excepcionais para o cumprimento do ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, considerando o enfrentamento à Covid-19. Na Educação Básica, essa medida permitiu a flexibilização dos 200 dias letivos, mas sem que se perdesse a obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas letivas anuais. Em 28 de abril desse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP 05/2020 — com publicação em 7 de maio —, que definiu orientações gerais para os sistemas de ensino quanto à possibilidade de utilização de atividades não presenciais para alcance da carga horária, reconhecendo, então, a situação de excepcionalidade provocada pela Covid-19.

Os sistemas de ensino tiveram de se reorganizar para a oferta de ensino de modo remoto, buscando compor processos de formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais, acionar plataformas digitais e prestar auxílio aos profissionais da educação para a aquisição de materiais tecnológicos, objetivando o trabalho com uma modalidade de ensino, agora, remota. Enquanto isso, as escolas e seus profissionais buscaram compor ações pedagógicas para trabalhar as questões curriculares com os estudantes, mas sem o costumeiro entra e sai de alunos das unidades de ensino.

Para os alunos público da Educação Especial, um conjunto de questões passou a ser levantado: quem fará a mediação curricular: o professor do ensino comum ou os de Educação Especial? Como trabalhar remotamente com esses estudantes? Como realizar as atividades da classe comum? Como será o trabalho complementar? Questões como essas apontam para o agravamento dos desafios vividos pelas pessoas com deficiências nas escolas comuns, que precisam ser enfrentados por políticas públicas comprometidas com o direito social à educação.

Diante disso, é possível perceber que as mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19 na área da Educação também foram abruptas, trazendo, ao centro do debate, a utilização das tecnologias educacionais. Podemos dizer que a pandemia fez com que professores de todo o Brasil se reinventassem para substituir o quadro e as carteiras escolares pelas telas e os aplicativos digitais que, até então, eram desconhecidos por muitos.

Nesse cenário, há de se refletir sobre como o município de Vila Velha/ES compôs movimentos para a garantia de escolarização para os estudantes público da Educação Especial, situação que nos faz compreender que não podemos “assumir” um retorno ao ensino sem considerar que a pandemia afetou o direito à escolarização de sujeitos que encontram barreiras para acessar o conhecimento, necessitando que ações políticas sejam implementadas para o enfrentamento a esse desafio.

Mediante as questões apresentadas, o presente livro tem o objetivo de trazer reflexões que nos ajudam a compreender as ações implementadas pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES para suprir as demandas de escolarização de alunos público da Educação Especial no período de pandemia da Covid-19, considerando a promoção do direito social à Educação.

Diante do exposto, objetiva ainda:

- a. Caracterizar a pandemia da Covid-19 e contextualizar suas principais implicações na sociedade brasileira com destaque na Educação;
- b. Compreender os protocolos adotados em âmbitos nacional e local para enfrentamento da pandemia da Covid-19;
- c. Analisar os protocolos constituídos pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES para a escolarização dos estudantes no período de isolamento social produzido pela pandemia da Covid-19;
- d. Criar uma rede de escuta com profissionais da Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES para entender os movimentos produzidos para a escolarização de alunos com deficiência no período da pandemia.

Para alcance da problemática e dos objetivos anunciados, recorreremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa e exploratória, envolvendo cinco professoras de Educação Especial que, em entrevistas semiestruturadas, narram as ações implementadas para atendimento às necessidades de escolarização de alunos público da Educação Especial no período de isolamento.

Nessa mesma direção, também constitui uma rede de diálogo com a coordenação de Educação Especial para atingir os mesmos objetivos. O diálogo com as professoras e a gestão nos permite compreender os impactos da pandemia na escolarização dos estudantes, assim como a movimentação produzida para envolvê-los no trabalho pedagógico.

Teoricamente, a pesquisa busca respaldo em autores da Educação Especial (Jesus, 2012; Baptista, 2011, 2013; Prieto, 2015) para discutir o direito à educação para os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum. Para também sustentar esse direito, busca por aproximações entre a temática com os estudos de Cury (2022, 2014) por compreender a educação como um direito de todos a ser preservado pelo Estado e pelas famílias, conforme promulga a Constituição Federal do Brasil de 1988.

## 2. A Educação Especial no contexto do direito social à educação

Historicamente, o direito social à Educação no Brasil se configurou extensivo a uma parte privilegiada da população, deixando, à margem desse contexto, grupos diversos como trabalhadores rurais, sujeitos residentes em periferias, mulheres, negros e negras, pessoas com deficiências, dentre outros.

Foi a partir do fortalecimento dos movimentos sociais que lutaram pela democratização do Brasil que vários direitos sociais negligenciados passaram a ficar extensivos a grupos historicamente excluídos. Dentre esses direitos, o da educação, a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, passou a ser reconhecido como público e subjetivo, ou seja, de todos os cidadãos brasileiros e um dever do Estado.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Para Cury (2014), o direito social à educação não pode ser negligenciado, negado e comercializado, pois é a base para o usufruto dos outros direitos. Segundo ele, o direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento da cidadania e uma chave de crescente estima de si.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios norteadores para a oferta da educação como direito público e subjetivo, destacando-se: a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos profissionais das redes públicas; f) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; g) garantia de padrão de qualidade; h) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública nos termos de lei federal; i) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

O direito social à Educação pressupõe que os sistemas de ensino criem políticas para a garantia do acesso às escolas, o que demanda matrícula, condições de o estudante permanecer nos estabelecimentos de ensino e apropriação dos conhecimentos. Diante disso, deve-se “[...] trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores” (Meirieu, 2005, p. 24).

Segundo Cury (2013), “[...] o reconhecimento da qualidade em nossa Educação como um princípio, tendo como meta o de ser uma disposição estável e crescente, contínua e progressiva, foi tão largo e consensual que gerou uma positivação em nosso ordenamento jurídico” (Cury, 2013, p. 115). Diante disso, o autor problematiza que a qualidade da Educação se coloca como uma luta constante por várias entidades como “[...] fóruns de educação, grupos de pesquisa, associações, pesquisas e/ou seus resultados, conselhos de educação, legislativo e também pelos sujeitos que são os receptores desse bem social” (Cury; Amaral, 2014, p. 5).

A defesa da Educação como direito social trouxe novos direcionamentos para as políticas de Educação Especial. Historicamente, a tendência de uma Educação exclusiva para poucos levou a modalidade de ensino, por longas décadas, a se mostrar substitutiva à escola, ofertando atendimentos segregados em instituições filantrópicas com fins caritativos e classes especiais (Januzzi, 2004; Mazzotta, 2006; Kassar; Rabelo, 2011).

Kassar e Rabelo (2011) problematizam o processo histórico da Educação Especial no Brasil, alertando que os atendimentos, por muitos anos, foram realizados a partir de uma perspectiva clínica que associava a deficiência a uma doença/enfermidade, apartando a pessoa dos contextos sociais; dentre eles, os escolares.

Com isso, o Estado deixou de se responsabilizar pela Educação das pessoas com deficiências, transferindo a ação para a sociedade civil, que passou a manter, juntamente com a relação público-privado, as instituições filantrópicas. Segundo as autoras, por longas décadas, percebe-se a negligência do Estado em relação à Educação desses estudantes, mantendo ações pontuais e limitadas para a área da Educação Especial. Como resultado, a formação desses sujeitos foi se constituindo apartada da apropriação dos conhecimentos escolares, sendo simplificada, na maioria dos casos, no ensino de atividades da vida diária<sup>1</sup> e no treinamento de posturas para uma possível integração social.

Nesse contexto, o modelo de Educação Especial se caracterizava por práticas segregadoras que afastavam os estudantes com deficiências do convívio com seus pares e das escolas, limitando as responsabilidades dos sistemas de ensino/escolas dos processos de ensino-aprendizado e de desenvolvimento pelas ações estatais. Para Baptista (2011), esse modelo de atendimento reforçava a ideia de que as pessoas com deficiência eram incapazes de aprender, contribuindo para a exclusão e a desigualdade social e escolar.

As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social. Os educadores parecem alienados quanto ao que temos desenvolvido com nossos estudos, naturalizam a exclusão, que, assim, passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal (Ferreira, 2005, p. 147).

---

1 Direcionam-se para a execução de algumas atividades domésticas ou alguns cuidados com o próprio corpo, sempre limitando o sujeito à sua condição de deficiência.

Diante disso, a constituição de políticas públicas inclusivas comprometidas com o direito social à Educação, independentemente das condições de cada pessoa, se coloca como uma das lutas firmadas a partir do processo de democratização do Brasil. Segundo Jesus *et al.* (2015), esse contexto envolve a implementação de várias políticas; dentre elas, os investimentos na formação dos professores, a acessibilidade curricular e aos prédios escolares, o enfrentamento às barreiras atitudinais e a mediação de práticas pedagógicas que reconhecem a apropriação do conhecimento como um direito e uma necessidade humana.

Assim, torna-se fundamental promover ações que visem à inclusão social/escolar e à valorização da diversidade, reconhecendo o direito social à Educação, até porque, como entendem Cury e Amaral (2014), apoiados em Bobbio (1992), tal direito “[...] não deve se fazer presente somente no texto legislativo, é preciso estar em constante vigilância para identificar a maneira mais segura de garantir esses direitos e impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (Cury; Amaral, 2014, p. 4).

Com a Constituição Federal de 1988 e, conseqüentemente, com o reconhecimento da Educação como direito público e subjetivo, a Educação Especial passou a ser uma modalidade de ensino, ou seja, não substitutiva à escola, mas uma área de conhecimento e uma rede de apoio que presta sustentação à escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum.

Tal concepção também foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, sendo reafirmado o direito à escolarização para os estudantes mencionados nas escolas comuns, dedicando, a normativa que regula a Educação brasileira, três artigos específicos para a modalidade de Educação Especial, quais sejam: 58, 59 e 60.

O artigo 58 entende “[...] por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, art. 58), garantindo a esses sujeitos: a) serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial; b) atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; c) oferta de Educação

Especial como dever constitucional do Estado, com início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil (Brasil, 1996).

Conforme problematizam Kassar e Rabelo (2011), com esses encaminhamentos normativos, coube ao Estado constituir políticas a fim de que a modalidade de ensino promovesse ações para que o atendimento educacional especializado estivesse acessível nas escolas comuns, visando à acessibilidade curricular para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com isso, fortaleceram-se as defesas pelas possibilidades de aprendizagem dos estudantes mencionados, assim como o enfrentamento de linhas de pensamento que alimentavam os pressupostos de que eles não apresentam condições de aprender e de acessar os conhecimentos mediados nos contextos escolares. Diante disso, autores como Vieira (2012) chamam atenção para a seguinte questão:

[...] é prudente constituir um olhar de aposta nesses sujeitos, bem como nas aprendizagens que realizam, nos conhecimentos que constroem e nas necessidades que trazem para os cotidianos escolares. É também preciso refletir que a diferença é parte constitutiva do humano e que a aprendizagem e a produção do conhecimento se efetivam quando reconhecemos a potência dos outros, as possibilidades de troca entre as pessoas e a constituição de estratégias para que os estudantes se sintam desafiados e incentivados a se envolverem com as redes de conhecimento que se estabelecem nos cotidianos escolares (Vieira, 2012, p. 287).

Para tanto, nos debates em função do direito social à Educação na interface com a escolarização de estudantes público da Educação Especial, é necessário currículos que façam sentido para o estudante. Conforme problematiza Sacristán (2000), pode-se trabalhar pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, promovendo mudanças nas metodologias de ensino, fazendo-as mais atrativas e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno.

Soma-se a esse pressuposto o Atendimento Educacional Especializado — como redes de apoio —, que busca sustentar os processos de apropriação do conhecimento nas ações planejadas e desenvolvidas pela classe comum.

Autores como Baptista (2011), Vieira (2012) e Guidini e Vieira (2021) entendem a necessidade de esses serviços afastarem-se de pressupostos que buscam alinhavá-los à correção de um estudante que desvia para se aproximar da defesa de um sujeito que aprende, tendo resguardadas as suas peculiaridades na apropriação do conhecimento.

Defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial (Baptista, 2013, p. 57).

Muitas vezes, o atendimento educacional especializado é significado somente como intervenções realizadas com os estudantes no contraturno de matrícula do ensino comum e nas salas de recursos multifuncionais. Esse tipo de apoio é necessário, mas, como desvelam os autores mencionados, ele pode também se estender para as demais atividades pedagógicas, inclusive as mediadas no turno regular, prestando apoio à classe comum e nas demais ações pedagógicas que se fizerem necessárias.

No artigo 59 da LDB nº 9.394/96, são estabelecidas medidas que devem ser adotadas pelos sistemas de ensino para garantir a inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Destacam-se os seguintes direitos: a) promoção de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações pedagógicas de caráter específico para atender às necessidades discentes; b) terminalidade específica para os casos de estudantes que não puderam alcançar os níveis exigidos para a conclusão da Educação Básica, assim como possibilidade de aceleração dos estudos para os com altas habilidades/superdotação.

O referido artigo também sinaliza que os processos de inclusão dos estudantes aqui trazidos serão mediados por professores. Trata de professores para atuação tanto na modalidade de Educação Especial quanto na classe comum. Diante disso, prescreve “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como

professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, art. 59, Inciso III).

Pereira (2018) chama atenção para o fato de a LDB 9394/96 prover as escolas com professores especializados e do ensino comum, com os devidos investimentos nos processos de formação continuada, para que juntos possam incluir os alunos em salas de aula comum. Segundo Jesus e Alves (2011), “[...] a formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico” (Jesus; Alves, 2011, p. 26).

O artigo 59, ao destacar a importância da formação continuada dos professores, defende o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades específicas para escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, aspecto fundamental para promoção da qualidade do atendimento educacional especializado e da inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Para Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014), as políticas de formação continuada devem promover aproximações entre teoria e prática necessárias ao atendimento dos alunos público da Educação Especial, objetivando apresentar fundamentações que respaldem os professores acerca de possíveis intervenções, com vistas a fortalecer os processos de ensino-aprendizagem.

Esse apelo quanto aos investimentos na contratação de professores para a mediação dos processos de inclusão de alunos público da Educação Especial é importante, principalmente quando analisamos cenários educacionais, como o do Espírito Santo, que investem na contratação de estagiários e de cuidadores, direcionando para esses sujeitos a tarefa de apoiar pedagogicamente os estudantes, desmerecendo o fato de a normativa nacional promulgar que essa ação será realizada por professores.

Em muitos cenários capixabas, os investimentos nas políticas de formação parecem se direcionar para estagiários e cuidadores, desmerecendo o fato da complexa tarefa que envolve a mediação do conhecimento com sujeitos que demandam metodologias, recursos e tempos diferenciados para aprender, assim como a falta de formação pedagógica, uma vez que não são professores. A citação abaixo expressa preocupações quanto à substituição dos professores pelos cuidadores ao sinalizar que:

Com isso, cria-se um círculo vicioso: a família do aluno se mostra satisfeita, tendo em vista ter alguém ‘cuidando’ de seu filho na escola; os professores também se mostram mais aliviados já que podem ‘delegar’ a alguém a tarefa de ‘cuidar/controlar’ o sujeito que desvia; os cuidadores se veem ‘valorizados’ porque ‘gostam’ das crianças e se sentem com a ‘missão/vocação’ de apoiar sujeitos reduzidos a limitações/deficiências (embora reconheçam a difícil tarefa de trabalhar com esses alunos sem os conhecimentos didáticos que a ação requer); e a gestão municipal entende que em tempos de ‘cortes’ de gastos, a política de cuidadores se coloca amplamente interessante, pois, embora os professores não sejam tão bem remunerados, paga-se até três cuidadores com os vencimentos de um professor com especialização (Vieira; Mariano; Martins, 2020, p. 55-56).

Sobre a incorporação dos estagiários como apoio pedagógico para os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014) trazem a seguinte problematização:

Ao pensar na contratação de estagiários, devem ser considerados alguns riscos, dentre eles, que lhes seja delegada a função de tutorar o aluno com deficiência ou TGD, desresponsabilizando o regente da classe comum pelo planejamento do ensino e desenvolvimento das atividades com a turma, tendo em vista assegurar a participação de todos os alunos (Prieto; Pagnez; Gonzalez, 2014, p. 737).

O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 também assegura a Educação Especial voltada para o trabalho, objetivando a efetivação da pessoa por ela apoiada na vida em sociedade, sinalizando condições adequadas para aquelas que não demonstrarem condições de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, e também para aquelas que apresentam habilidades superiores nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Segundo Pereira (2018), em relação à Educação Especial com perspectiva para o mercado de trabalho, a LDB 9394/96 avança quando coloca em análise o mercado de trabalho competitivo e a necessidade de políticas que

promovam equidade. Reconhece também aqueles que possuem habilidades superiores, demonstrando a importância da sociedade de repensar para lidar com a pluralidade humana.

Vieira (2012) corrobora o pensamento do autor ao defender “[...] alternativas educacionais para que a diversidade humana se beneficie da produção cultural acumulada, com a necessária problematização desse legado e a constituição de movimentos para que as histórias silenciadas pela cultura hegemônica saiam de seu anonimato” (Vieira, 2012, p. 50).

Por fim, o citado artigo assegura “[...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (Brasil, 1996, art. 59, inciso V), convocando o Estado a saldar uma dívida histórica para com os direitos sociais das pessoas público-alvo da Educação Especial, promovendo uma relação dialética entre a igualdade e a diferença, conforme pondera Cury (2002):

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o Norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (Cury, 2002, p. 11).

O artigo 60 da LDB também trata das instituições privadas sem fins lucrativos que atuam exclusivamente na área de Educação Especial. Segundo o dispositivo, os órgãos normativos dos sistemas de ensino devem estabelecer critérios para caracterizar essas instituições e, dessa forma, garantir que elas possam receber apoio técnico e financeiro do poder público.

Os critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos devem ser estabelecidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino,

que são responsáveis pela regulamentação do setor educacional em níveis municipal, estadual ou federal. Esses critérios devem levar em conta aspectos como a especialização da instituição na área da Educação Especial, a qualidade dos serviços oferecidos, a capacidade técnica e pedagógica da equipe, entre outros fatores relevantes.

Além disso, é importante destacar que as instituições privadas sem fins lucrativos que atuam exclusivamente na área de Educação Especial devem seguir as mesmas diretrizes e princípios que regem a Educação Especial na rede regular de ensino, conforme estabelecido nos artigos anteriores da LDB. Isso significa que essas instituições não substituem as escolas comuns, mas devem se organizar para a oferta do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar à escolarização que se realiza nos espaços-tempos mencionados.

Pereira (2018) afirma que tanto a Constituição Federal/1988 como a LDB/1996 promulgam que o atendimento educacional especializado seja feito preferencialmente no ensino regular para garantir o usufruto do direito social à Educação na relação igualdade-diferença. Entendemos, para tanto, o quanto esses documentos garantem que haja profissionais capacitados para atender esse grupo de estudantes, de modo que sejam inseridos não apenas no ambiente escolar, mas também nos processos de apropriação do conhecimento e na sociedade.

Além das normativas citadas e comprometidas com o direito social à Educação, inclusive para as pessoas público da Educação Especial, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (Brasil, 2008) reforçaram os pressupostos da educação inclusiva para esses sujeitos, reafirmando o direito à educação escolar em escolas comuns, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Segundo Kassar e Rabelo (2011), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 assumiu o compromisso de fortalecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais desses sujeitos.

Para Baptista (2019), várias diretrizes de diversos programas ministeriais em defesa do direito social à Educação para os estudantes apoiados

pela Educação Especial ganharam organicidade no documento aqui trazido, cenário que leva o autor a compreender que:

Tais diretrizes, presentes em diversos programas ministeriais do período, ganharam organicidade por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, pois esse texto reafirma a inclusão como eixo para a educação brasileira e indica um público-alvo em modo mais restrito em relação às necessidades especiais, para reafirmar que a escola comum passa a ser o lócus da escolarização de todos os alunos. Além disso, apresenta o atendimento educacional especializado como ação pedagógica relativa à educação especial, indicando que este não deve substituir o ensino comum (Baptista, 2019, p. 15).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ao defender o direito social à Educação para os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reafirma para esses sujeitos: a) transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior; b) atendimento educacional especializado; c) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; d) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais; e) profissionais da educação para a inclusão escolar; f) participação da família e da comunidade; g) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; h) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

O referido documento reafirma a matrícula dos alunos mencionados nas escolas comuns, em todos os níveis e modalidades de ensino, defendendo uma educação que valorize e respeite a diversidade humana e promova a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, sem discriminação.

Kassar e Rabelo (2001), ao discorrerem sobre o termo “Inclusão” e os movimentos direcionados para situações menos segregadoras das pessoas público da Educação Especial, acreditam que a implantação de uma política de “educação inclusiva” deva ser analisada no contexto complexo das políticas sociais capitalistas. Isso porque, historicamente, a relação estabelecida entre o poder público, as instituições privadas e as redes de ensino caracterizaram-se pela desresponsabilização do Estado e das escolas comuns e o fortalecimento da filantropia. Segundo a autora, essa relação fez com que:

[...] os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira (Kassar; Rabelo, 2011, p. 12).

Além da matrícula nas escolas comuns, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 também prevê a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, provendo, aos alunos, alternativas para superar barreiras que possam impedir os processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a apropriação dos conhecimentos.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, normativas foram promulgadas para a oferta do atendimento educacional especializado. Uma das principais foi o Decreto 6.571/2008, substituído pelo de nº 7.611/2011, que defendeu a inclusão dos apoios especializados como parte integrante do conjunto de serviços e recursos a serem oferecidos nas escolas comuns para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[...] o Decreto (6.571/2008) dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Kassar; Rabelo, 2011 p.12).

Com a Resolução nº 4/2009, foi reafirmado que os serviços de apoio devem ser ofertados em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil,

2009). Segundo Baptista (2011), o atendimento educacional especializado pode ser oferecido de diversas formas, como em salas de recursos multifuncionais, salas de atendimento individualizado, salas de recursos itinerantes, apoio à classe comum, entre outras modalidades, de acordo com as demandas e necessidades de cada estudante.

É importante destacar que a oferta do atendimento educacional especializado deve ser definida pelos sistemas de ensino/escolas em conjunto com as famílias e os estudantes, respeitando as normativas vigentes e necessitando que seus modos de organização sejam avaliados periodicamente, conforme apontam os estudos de Guidini e Vieira (2021).

O Decreto nº 7.611/2011 (substituto do nº 6.571/2008) também salienta que o atendimento educacional especializado não se limita às intervenções individualizadas dos estudantes, mas deve ser articulado à proposta pedagógica da escola e às atividades desenvolvidas em sala de aula, buscando sempre promover a inclusão escolar e a convivência entre alunos com e sem deficiência.

Essa normativa representa um marco significativo ao trazer mudanças importantes para a promoção da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Uma das alterações relevantes é a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado em turno inverso ao da escola comum, garantindo suporte complementar aos estudantes com deficiências. Essa medida visa proporcionar um ambiente específico de apoio, no qual os estudantes possam receber atenção individualizada e desenvolver suas potencialidades de aprendizagem de modo adequada.

Além disso, o decreto também estabelece a necessidade de disponibilização de recursos de acessibilidade nas escolas comuns, a fim de assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam usufruir plenamente do ambiente educacional. Essa iniciativa reflete o compromisso do Brasil em promover a inclusão e eliminar as barreiras que impedem a participação efetiva dos estudantes com deficiência no sistema educacional.

Com essas medidas, busca-se garantir uma educação de qualidade, que valorize a diversidade e promova o pleno desenvolvimento de todos os estudantes. No entanto, a discussão sobre inclusão *versus* segregação ganha relevância ao ressaltar a importância de articular o atendimento educacional especializado com a proposta pedagógica da escola e as atividades em sala de aula.

Essa abordagem visa romper com práticas que segregam os estudantes com deficiência em ambientes exclusivos e busca promover a inclusão plena e igualitária de todos os alunos. Ao adotar essa perspectiva, a escola proporciona a convivência e o aprendizado conjunto entre estudantes com e sem deficiência, promovendo a valorização das diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

É fundamental romper com barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, garantindo a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de cada indivíduo, independentemente de suas características. A inclusão escolar é um caminho que busca a quebra de paradigmas, a desconstrução de preconceitos e a construção de uma educação que acolhe e respeita a diversidade humana.

Segundo Melo (2016), o Decreto nº 7.611/2011 traz avanços para as políticas de Educação Especial, mas também expressa as correlações de poder constituídas pela filantropia, que busca, a todo custo, capitanear recursos públicos que deveriam ser direcionados para o fortalecimento do trabalho pedagógico das escolas comuns e da própria formação dos professores. A referida normativa possibilita apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, evidenciando o quanto a modalidade de ensino é atravessada pela relação público-privado.

Para Melo (2016), muitas vezes, as instituições especializadas buscam competir com a oferta do atendimento educacional especializado realizado nas escolas comuns, adotando, como elemento de barganha, as intervenções clínicas; sinalizando para as famílias dos estudantes que, caso optem pelas salas de recursos multifuncionais, as crianças ficarão sem os apoios na área médica. O autor problematiza que essas instituições se utilizam dos próprios recursos públicos a elas repassados para competirem com as instituições públicas, com destaque as escolas.

Buscando também enfrentar o contexto apresentado, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 tem como fundamentos o convívio com a diferença e a aprendizagem como uma experiência relacional e participativa. Como destacado por Mantoan (2015), tais ações visam proporcionar uma educação que vá além do mero repasse de conteúdo, mas que valorize a subjetividade do aluno e promova o sentido da aprendizagem.

É no ambiente coletivo das salas de aula que essa construção acontece, possibilitando o enriquecimento mútuo entre os estudantes, valorizando suas individualidades e estimulando o convívio respeitoso com a diversidade. Dessa forma, a educação inclusiva se pauta na criação de um ambiente acolhedor e propício para que todos os alunos, com ou sem deficiência, possam se desenvolver e construir conhecimentos de modo significativo.

## **2.1 Discussões sobre as políticas de Educação Especial no contexto da pandemia da Covid-19**

Segundo os estudos de Melo e Machado (2022), a pandemia da Covid-19 teve impacto significativo na Educação em todo o mundo. A Educação Especial não foi exceção. O fechamento de escolas e a transição para o ensino remoto afetaram desproporcionalmente os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e a resposta política a esse cenário tem sido desigual em diferentes partes do mundo.

Para o autor, em muitos cenários educacionais, as políticas de Educação Especial foram adaptadas para atender às necessidades dos alunos durante a pandemia. Ocorreram tentativas de incluir o fornecimento de recursos adicionais de tecnologia assistiva, a adoção de práticas de ensino remoto (mais inclusivas) e a realização de avaliações e serviços de suporte de forma virtual em um cenário atravessado por muitos desafios, o que requer um olhar cuidadoso na implementação de ações pedagógicas no retorno ao ensino presencial.

Melo e Machado (2022) entendem que essa paralisação compulsória trouxe inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais, contexto nem sempre favorecido nos processos de ensino-aprendizagem em Educação Especial. Com o ensino remoto, também houve preocupações com a perda de acesso aos serviços de Educação Especial durante a pandemia.

Para os autores mencionados, alunos que dependem de terapias ocupacionais ou físicas podem ter perdido acesso a esses serviços durante a pandemia. Além disso, a mudança para o ensino remoto pode ter sido especialmente desafiadora para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que, muitas vezes, precisam de suporte individualizado e interações pessoais para aprender com qualidade socialmente referenciada.

No Brasil, a pandemia da Covid-19 agravou ainda mais as desigualdades já existentes na Educação, incluindo na área de Educação Especial. A grande maioria dos estudantes brasileiros apoiados pela modalidade de ensino estuda em escolas públicas, e muitas delas não estavam preparadas para oferecer ensino remoto ou adaptado durante o contexto pandêmico.

De acordo com o Censo Escolar de 2020, INEP (2020), o Brasil possui mais de 1,3 milhão de alunos com deficiências matriculados na Educação Básica. Com o fechamento das escolas, muitos desses estudantes foram deixados sem atendimento ou receberam-no de modo inadequado. Isso se deve a uma série de fatores: falta de acesso à tecnologia, de recursos para adaptação do ensino e de capacitação de professores para trabalhar com Educação Especial de forma virtual.

Além disso, a pandemia agravou a desigualdade educacional em todo o país. Muitos alunos de áreas rurais e periferias das cidades não têm acesso à internet, o que dificulta o acesso ao ensino remoto. Fazem parte desse grupo muitos apoiados pela Educação Especial. A falta de infraestrutura e recursos nas escolas públicas também dificultou a adaptação para o ensino remoto. De acordo com Arretche (2015), o termo desigualdade:

[...] ainda é excessivamente abstrato. No mundo social, existem múltiplas desigualdades: entre pobres e ricos, entre mulheres e homens, entre categorias de raças, as quais, por sua vez, se manifestam na renda, no acesso a serviços, na participação política [...]. O fenômeno da desigualdade é muito mais complexo do que apenas sua dimensão monetária. Portanto, entender a desigualdade requer examinar suas múltiplas dimensões (Arretche, 2015, p. 6).

De fato, a desigualdade é um fenômeno complexo e multifacetado que não pode ser reduzido apenas à dimensão monetária, mas podemos referenciá-lo à falta de equidade e de acessibilidade. Nesse sentido, a exclusão é considerada como um processo social. Com a pandemia da Covid-19 e a adoção do ensino remoto, algumas iniciativas foram tomadas pelos sistemas de ensino para atenuar esses problemas.

Destacam-se a distribuição de *tablets* e chips de internet para alunos em situação de vulnerabilidade e a elaboração de materiais pedagógicos adaptados para alunos público-alvo da Educação Especial. A Lei nº 14.040,

promulgada em 2020, regulamentou normas educacionais excepcionais adotadas durante o estado de calamidade pública. Com isso, permitiu que os sistemas de ensino adotassem estratégias de ensino apropriadas para o ano letivo afetado pela pandemia.

Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer que reorganizou o calendário escolar e estabeleceu diretrizes para a contabilização das atividades não presenciais com o objetivo de cumprir a carga horária mínima anual. O parecer também explicitou que as atividades pedagógicas não presenciais deveriam ser aplicáveis a todos os alunos, independentemente da etapa, nível ou modalidade de ensino, incluindo os alunos público da Educação Especial.

Esse encaminhamento ressaltou a importância de os sistemas de ensino garantirem a qualidade dos serviços educacionais por meio da acessibilidade e oferta de atendimento educacional especializado. Conforme problematizam Melo e Machado (2022), nesse contexto, os professores que atuam na Educação Especial tiveram a importante responsabilidade de colaborar com os do ensino comum, coordenar ações com a equipe escolar, promover a acessibilidade curricular, criar materiais/atividades, além de fornecer orientação às famílias e elaborar Planos de Ensino Individualizados (PEI) para cada aluno.

Para Melo *et. al.* (2023) e Torres e Borges (2020), o enfrentamento de desafios que atravessam a inclusão de estudantes com deficiências das escolas comuns reforça o necessário investimento na formação dos profissionais que atuam na modalidade de Educação Especial, pois fortalecer os saberes-fazer desses sujeitos também significa adensar as possibilidades de os estudantes se apropriarem dos conhecimentos historicamente acumulados nas escolas comuns.

Segundo Torres e Borges (2020), com a pandemia da Covid-19, diferentes condições de acesso a equipamentos, internet, habilidades para o uso de recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e condições estruturais de moradia desafiaram professores e estudantes. Além disso, a não estada na escola fisicamente aumentou a condição de desigualdade que já era grande em relação aos alunos público da Educação Especial. Por isso, Melo e Machado (2022) problematizam que a formação continuada deva ser reconhecida como um direito de o professor se formar em processo, um dever do Estado e uma condição para que a escola se estabeleça inclusiva.

Para os autores até então trazidos, as ações implementadas pelas redes públicas de ensino para promover a escolarização dos estudantes público da Educação Especial, no período da pandemia da Covid-19, não foram suficientes. Muitos alunos ficaram à margem dos processos de ensino-aprendizagem e convivem com desafios a partir do retorno presencial. Diante disso, problematizam que:

[...] é inquestionável que as experiências vivenciadas durante as atividades remotas deixarão resquícios e muitas estratégias e recursos permanecerão, mesmo pós-Covid, e farão parte do contexto escolar. Nesse ponto, é preciso criticidade na adoção das ferramentas e plataformas “deixadas” pelo ensino remoto. Embora possam ser aliadas no processo de ensino e aprendizagem, é necessária cautela no sentido das implicações de seu uso e na garantia de equidade, principalmente, para os estudantes historicamente discriminados na escola (Torres; Borges, 2020, p.838).

De acordo com Torres e Borges (2020) e Melo e Machado (2022), as políticas de Educação Especial durante a pandemia destacaram a necessidade de maior acessibilidade no sistema educacional em geral. Esses autores argumentam que as políticas criadas no período pandêmico se colocaram como desafios, mas também como possibilidades. Se o uso das tecnologias conflitou com a formação dos professores e das condições de vida de muitos estudantes, não se pode negar que elas podem fortalecer os serviços de Educação Especial, trazendo benefícios para maior envolvimento dos estudantes no currículo escolar, sem contar a possibilidade de maior interação entre escola e família.

Ao refletir sobre o contexto pandêmico e a inclusão de estudantes público da Educação Especial, entendemos ser importante que os sistemas educacionais analisem criticamente os efeitos da pandemia da Covid-19 no direito de aprender dos sujeitos mencionados e desenvolvam políticas necessárias para enfrentar a problemática presente na aprendizagem e na mediação do conhecimento com retorno ao ensino presencial. Assim, é importante que as políticas de Educação Especial considerem as complexidades e desafios únicos que os alunos enfrentam. Os encaminhamentos adotados durante a pandemia devem ser avaliados criticamente para garantir que atendam às necessidades dos alunos de maneira inclusiva.

Conforme problematizam Melo e Machado (2022), a pandemia da Covid-19 teve um impacto significativo na Educação Especial no Brasil, evidenciando as desigualdades educacionais e a falta de investimentos na área. O país ainda precisa de políticas públicas mais efetivas para garantir o acesso à educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, especialmente para aqueles apoiados pela modalidade de Educação Especial.

### 3. O processo de pesquisa por intermédio de pressupostos qualitativos e exploratórios

Para compreender as ações implementadas pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES para suprir as demandas de escolarização de alunos público da Educação Especial no período de pandemia da Covid-19, considerando a promoção do direito social à Educação, recorreremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa e da exploratória.

A pesquisa qualitativa, mediante o universo subjetivo em que se encontra inserido o investigador, faz com que os dados não sejam quantificados, mas predominantemente descritivos. Tal perspectiva nos ajuda direcionar maior preocupação para o processo de investigação e não para o produto, até porque os dados se manifestam nas atividades realizadas pelos participantes em seus locais de inserção e em interações cotidianas.

Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21).

Na pesquisa qualitativa, temos dados predominantemente produzidos por meio das descrições de pessoas, de situações e acontecimentos que emergem do cotidiano pesquisado, incluindo narrativas, pensamentos, imagens, extratos de vários tipos de documentos, dentre outras produções de ordem subjetiva. Segundo Ludke e André (2018), na pesquisa qualitativa, o pesquisado deve se atentar para coletar o maior número possível de elementos presentes na situação estudada.

Além da abordagem qualitativa, buscamos apoio nos pressupostos da pesquisa exploratória, que visa aproximar o pesquisador de um determinado tema, familiarizando esse sujeito com fatos e fenômenos relacionados ao problema a ser estudado. Para Rampazzo (2005), a pesquisa exploratória é o contato inicial com o tema a ser analisado, com os sujeitos a serem investigados e com as fontes disponíveis. Trata-se de pesquisa desenvolvida em área em que existe pouco conhecimento produzido. A partir do levantamento sobre as principais tensões existentes nesse campo analisado, outras investigações podem dar continuidade à produção do conhecimento.

De acordo com Gil (2008), o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com o assunto e levantar as questões latentes. Assim, constitui-se em um método de pesquisa muito específico, sendo comum assumir a forma de um estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa, haverá sempre alguma obra ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão.

Segundo Piovesan e Temporini (1995), o estudo exploratório pode ajudar o pesquisador a compor um levantamento geral do universo investigado, favorecendo uma multiplicidade de futuras problemáticas de pesquisa, porque esse primeiro olhar já foi realizado. O estudo exploratório para Rampazzo (2005) é o passo inicial do processo de investigação. Os primeiros contatos. O primeiro olhar. Um primeiro voo sobre uma determinada realidade. Trata-se de uma observação não estruturada ou assistemática que leva o pesquisador a recolher e a registrar os fatos da realidade estudada por meio de técnicas especiais para o processo de produção dos dados.

### **3.1 O lócus da pesquisa: Vila Velha/ES**

Segundo a página oficial da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES, trata-se de uma das cidades mais antigas do Brasil. Fundada em 1535, pelo donatário

português Vasco Fernandes Coutinho, possui patrimônio histórico, cultural, econômico e geográfico que compõem a cidade e o jeito peculiar de seu povo. A cidade contém praias, gastronomia à base de frutos do mar, atividades de ecoturismo, turismo náutico, turismo de aventura e agroturismo que, juntos, formam um roteiro interessante a ser percorrido.

É uma das cidades que compõe a Região Metropolitana da Grande Vitória e está bem próxima à capital capixaba. O município se encontra a 3 km da capital Vitória e faz divisa com as seguintes cidades: Guarapari, Cariacica e Viana, que, juntamente com Serra e Fundão, integram a Região Metropolitana da Grande Vitória.

Sedia os principais atrativos turísticos do Espírito Santo: o Convento da Penha, a Fábrica de Chocolates, a Igreja do Rosário, o Farol Santa Luzia, além de praias e gastronomia. Com 32 quilômetros de litoral, reúne praias que constituem contextos turísticos e paisagísticos do Espírito Santo, como as praias da Costa, Itapoã, Itaparica, Barra do Jucu, Praia dos Recifes e Ponta da Fruta. Possui uma população estimada em 508.655 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), possuindo uma área de 209.965 km<sup>2</sup>.

Culturalmente, a cidade é conhecida como detentora do Congo como Patrimônio Cultural, sendo esse um conjunto de danças, músicas e manifestações folclóricas trazidas pelos escravos para o Brasil no período colonial, particularmente caracterizado pelo uso de tambores em variados tamanhos, trajes, coreografias típicas e cânticos.

Na esfera socioeconômica, o município de Vila Velha/ES possui uma economia diversificada e em constante crescimento. A cidade tem uma localização estratégica, próxima à capital Vitória e ao Porto de Tubarão, o que favorece o desenvolvimento econômico. Os municípios estão envolvidos em diversas atividades profissionais, abrangendo setores como microempresas, agropecuária, pesca, indústria e comércio. Vale ressaltar que o município possui um dos maiores conglomerados lojistas do estado, conhecido como Polo Comercial da Glória.

Vila Velha/ES abriga uma população diversificada e multicultural. A cidade conta várias festividades. Uma delas é a Festa de Nossa Senhora dos Navegantes, realizada em 2 de fevereiro, na comunidade conhecida como Ponta da Fruta. Na ocasião, ocorre uma procissão marítima, constituída por

barcos pesqueiros enfeitados que levam a imagem até a capela que se localiza no alto de um morro, promovendo assim as missas e outros festejos.

Outra festividade é a Festa da Penha. Trata-se da padroeira do estado. A data da comemoração é móvel, ocorrendo oito dias após o Domingo de Páscoa. É a principal festa religiosa do Espírito Santo e reúne fieis e turistas no Convento da Penha (patrimônio histórico-cultural) e ao seu redor. Na oportunidade, são realizadas missas no referido convento e a procissão dos homens — de Vitória/ES até o citado espaço. Nessa ação, são realizadas vivas à Nossa Senhora da Penha e pedidos de proteção. Mais recentemente, foi criada a procissão das mulheres com saída da cidade de Vila Velha/ES até o convento.

Tem também a festa de Colonização do Solo Espírito-Santense, comemorada em 23 de maio, em alusão à chegada de Vasco Fernandes Coutinho, donatário da capitania do Espírito Santo. No evento, ocorrem desfiles militares e de estudantes, além de outras manifestações cívicas. Trata-se da data em que a sede do governo estadual é transferida para Vila Velha/ES.

Segundo o jornal “Foco no Espírito Santo”, o município ficou no topo do ranking na geração de empregos em 2022, considerando as cidades que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória. No total, foram constituídos 6.413 novos postos de trabalho durante o ano, o que representa um aumento de 5,3% em relação a 2021, quando foram criadas 6.090 novas vagas no município.

Segundo a Lei nº 4.707, de 10 de setembro de 2008, que estabelece a Divisão Administrativa do Município de Vila Velha, deparamo-nos com 05 (cinco) Regiões Administrativas e 92 Bairros. Tais regiões correspondem a 67,9 km<sup>2</sup>, ou seja, 32,29% da área do município. As demais são formadas por áreas rurais e de extensão urbana. Nessas regiões, congregam bairros com questões econômicas, estruturais e culturais diversas, tendo em vista que, em alguns deles, reside uma população com melhores condições econômicas, enquanto, em outros, há aquelas que convivem na linha da pobreza ou da extrema pobreza, cenário que impacta o direito social à Educação.

Como afirma Miguel Arroyo (2016), a condição de pobreza/extrema pobreza afeta os processos de ensino-aprendizagem quando se produz a representação social de que crianças inseridas nesses contextos apresentam “[...] carências de conhecimentos, de valores, de hábitos de estudo, de disciplina, de moralidade” (Arroyo, 2016, p. 8). Para o autor, o pensamento social e pedagógico, muitas vezes, desconsidera, em grande medida, as carências materiais que chegam

às escolas e se volta para as consequências morais e intelectuais da pobreza, responsabilizando o sujeito pela sua condição, distanciando a sociedade e o Estado como produtores e mantenedores dessa condição de vida.

Em toda disputa por conhecimentos, estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos, mais igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto a disputas de saberes, de modos de pensar diferentes (Arroyo, 2013, p. 38).

Vila Velha/ES conta com famílias em situação de extrema pobreza inscritas nos programas de transferência de renda (Programa Bolsa Família, Programa Auxílio Brasil, dentre outros). As desiguais condições econômicas que atravessam a vida de muitos cidadãos da municipalidade levaram esses sujeitos a enfrentarem, de modo diversificado, a problemática trazida pela pandemia da Covid-19. Um elemento comum foi a ausência da vacina, já que ficou indisponível ou inexistente por um certo período. No entanto, podemos entender que os grupos sociais mais favorecidos encontraram meios para lidar com efeito pandêmico por intermédio do trabalho *home office*, poucos deslocamentos de suas residências, aquisições (supermercado, farmácias, dentre outros) pela internet, enfim, com condições mais favoráveis para enfrentar o vírus. Na área educacional, puderam prover a manutenção do ensino em contextos familiares que favoreciam a aprendizagem (computadores, internet, *tablets*, *smartphone*, etc.).

Quando analisamos a população menos favorecida, encontramos um cenário bem diferente do descrito. Famílias tendo que enfrentar transportes públicos superlotados para se deslocar para seus postos de trabalho ou recorrer às unidades de ensino para retirada de cestas básicas e das atividades planejadas pelos professores, frente à impossibilidade de realização do ensino remoto por meio das tecnologias, já que essas famílias não possuíam recursos necessários, como internet e computadores. Comparando a questão educacional entre os dois contextos familiares apresentados, temos agora o grupo que precisou acompanhar os processos de ensino-aprendizagem de seus filhos,

muitas vezes sem os conhecimentos didáticos necessários, cabendo dizer de muitas famílias que eram analfabetas.

Assim, podemos dizer que muitos dos sujeitos explicitados precisaram conciliar emprego e trabalho, isso quando nos reportamos à população jovem e adulta. Sobre as crianças e adolescentes, a depender da região em que residem, temos indivíduos que convivem com a violência familiar e a social, cenário que leva alguns estudantes abandonarem a escola, envolvendo-se, inclusive, com a criminalidade.

Considerando as disparidades sociais produzidas pelas questões econômicas, podemos entender que a pandemia expôs, de forma contundente, as fragilidades e as conexões entre as diversas formas de desigualdade que, assim como a Covid-19, exige abordagens políticas sistemáticas, articuladas e abrangentes. É essencial que o Estado assuma a responsabilidade da proteção e resolução dos vários problemas sociais e econômicos, frente às suas obrigações constitucionais e capacidade institucional de compreender amplamente os impactos das mazelas sociais e da pandemia no dia a dia da população vilavelhense.

A análise sobre a desigualdade social e os efeitos pandêmicos nos aproximam das teorias de Peres e Santos (2021), quando destacam a importância de implementar uma reforma tributária que envolva as grandes fortunas e/ou um aumento progressivo da taxa de imposto sobre a renda das pessoas físicas como política de enfrentamento da Covid-19. Essas medidas são consideradas caminhos viáveis para que o Estado brasileiro possa auxiliar os demais entes federativos, enfrentar a crise de arrecadação agravada pela Covid-19 e promover políticas públicas com o objetivo de alcançar a equidade social e reduzir a pobreza, como a Renda Básica.

Além da possibilidade explicitada, recordamos que diante do aumento do desemprego e da redução dos rendimentos causados pela crise sanitária, o Congresso Nacional elaborou o Auxílio Emergencial como medida para enfrentar esses efeitos. Essa iniciativa visou fornecer suporte financeiro aos cidadãos afetados pela situação, oferecendo um alívio temporário para mitigar os impactos econômicos causados pela pandemia.

O Auxílio Emergencial constituiu uma importante rede de proteção social no contexto da pandemia. Quanto ao público que esteve envolvido com a referida política, encontramos trabalhadores menos qualificados, os mais jovens, os pretos e os pardos. São grupos sociais historicamente marcados

pela desigualdade e pela exclusão, portanto os que mais foram envolvidos com benefício emergencial, evidenciando o quanto apresentam maiores dificuldades de acessar postos de trabalho.

Além da política do Auxílio Emergencial, Vila Velha/ES também criou outras redes de proteção social. Na área da educação, a municipalidade distribuiu, para os alunos e suas famílias, recursos como o Bolsa Aluno, o kit verde e o kit merenda. Essas políticas voltadas para o momento pandêmico foram importantes, mas precisam se agregar a outras para fortalecer o trabalho pedagógico das escolas com o retorno ao ensino presencial.

O município de Vila Velha/ES oferece uma ampla gama de instituições de ensino, incluindo escolas estaduais, municipais, federais e privadas. Essa diversidade de opções contempla desde a Educação Infantil até o ensino superior. Quando analisamos o direito social à educação, o acesso a essas unidades é importante, sendo também necessário investir em políticas de permanência e de aprendizagem com qualidade socialmente reconhecida. A pandemia da Covid-19 agravou problemáticas históricas na formação dos cidadãos vilavelhense, como a distorção idade-conteúdo-série e a apropriação da leitura e da escrita.

Precisamos de políticas efetivas para criar condições para que as escolas e os professores trabalhem em função de sanar problemas como os explicitados. Tem se tornado comum a exigência por resultados em avaliações em larga escala, desmerecendo o isolamento social e pedagógico que atravessou a formação dos estudantes. Diante disso, a rede de ensino analisada precisa trabalhar em função de uma justiça social e também cognitiva para possibilitar que os estudantes tenham acesso a conhecimentos prudentes comprometidos com a vida decente (Santos, 2008).

A criação dessas condições para enfrentamento da desigualdade cognitiva agravada pela pandemia é também de suma importância para o acesso da população vilavelhense à Universidade Federal do Espírito Santo, a única instituição de ensino superior público capixaba, além dos Institutos Federais de Educação presentes em vários municípios da Região Metropolitana e do interior do estado.

Quando analisamos os impactos do fenômeno pandêmico na escolarização de estudantes público da Educação Especial, podemos observar diversas consequências. A pandemia de Covid-19 trouxe desafios únicos para esses estudantes, que já enfrentavam barreiras e necessidades específicas em seu

processo de aprendizagem. Agravou os desafios de acesso desses sujeitos aos currículos escolares e à articulação do trabalho realizado na classe comum com o atendimento educacional especializado. Adensou o número de discentes avançados nos anos escolares sem a devida apropriação da leitura e da escrita, contextos que já se mostravam complexos e desafiadores para as políticas de Educação Especial no município aqui retratado.

Nesse contexto, é fundamental que o poder público, com os sistemas educacionais e as instituições de ensino, trabalhe para mitigar os impactos da pandemia na escolarização dos estudantes da Educação Especial. A adoção de estratégias de ensino acessíveis e inclusivas, o fornecimento de recursos digitais, a capacitação adequada de professores e a priorização dos serviços de apoio especializados são essenciais e necessários para garantir que esses estudantes recebam suporte educacional adequado para enfrentar os efeitos que a pandemia da Covid-19 trouxe para o usufruto do direito social à educação.

### **3.2 Os participantes da pesquisa**

Participaram dessa pesquisa cinco professores de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES. Optamos por organizar a participação desses profissionais considerando os seguintes critérios: a) uma escola por região administrativa do município; b) Escola de Ensino Fundamental; c) unidade de ensino com o maior quantitativo de estudantes público da Educação Especial; d) disponibilidade de o professor se envolver com o processo de investigação.

Os professores participantes dessa pesquisa possuem graduação acrescida de pós-graduação/curso de atualização em Educação Especial. Nem todos são efetivos na municipalidade, participando de processos de formação continuada realizados pela rede de ensino. Atuam há mais de 10 anos na modalidade de ensino, apresentando experiências teórico-práticas com a inclusão de estudantes com deficiências nas escolas comuns.

O quadro 1 traz algumas características dos professores escolares envolvidos na pesquisa.

Quadro 1 – Dados dos participantes da pesquisa

Região	Nome do professor <sup>1</sup> de Educação Especial	Formação acadêmica
Região 1	Professor 01	Professora Efetiva / Graduada em Pedagogia/ possui Especialização na área
Região 2	Professor 02	Professora Efetiva/ Graduada em Pedagogia/ Mestre em Educação
Região 3	Professor 03	Professora designação temporária/ Formada em Pedagogia/ possui Especialização na área
Região 4	Professor 04	Professora efetiva/ Formada em Pedagogia/ Mestre em Educação
Região 5	Professor 05	Professora designação temporária/ Formada em Pedagogia/ possui Especialização na área

Fonte: Organização da pesquisadora.

Esses professores atuam em unidades de ensino que apresentam as seguintes características:

Tabela 1 – caracterização 1 das unidades de ensino envolvidas na pesquisa (continua)

Região	Número de Turmas	Número de estudantes	Número de estudantes público-alvo da Educação Especial	Número de professores	Número de professores de Educação Especial	SRM
Região 1 Escola 1	44	1208	66	97	15	01 - Deficiência Intelectual

1 Trabalharemos com nomes fictícios para preservar a identidade dos docentes.

Tabela 1 – caracterização 1 das unidades de ensino envolvidas na pesquisa (conclusão)

<b>Região 2 Escola 2</b>	26	615	49	64	12	0
<b>Região 3 Escola 3</b>	45	1105	69	59	16	01-Deficiência Intelectual
<b>Região 4 Escola 4</b>	41	1061	91	91	19	0
<b>Região 5 Escola 5</b>	41	1061	91	91	16	01 - Deficiência Intelectual e Def. visual

Fonte: Organização da pesquisadora – Dados fornecidos pelo Sistema de Gestão Educacional e pela Prefeitura Municipal de Vila Velha.

Além dos cinco professores, envolvemos a Coordenação de Educação Especial por ser a responsável, juntamente com a equipe com quem atua, pelas políticas voltadas à inclusão de estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nas unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES.

Quadro 2 – Caracterização do profissional responsável pela Coordenação do Núcleo de Educação Especial

<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de atuação na rede e na função</b>
Graduação em Pedagogia, Especialização em Supervisão Escolar e Mestrado em Ensino Religioso	Efetiva desde o ano 2005; na função de Coordenadora de Educação Especial desde o ano de 2022.

Fonte: Organização da pesquisadora.

A escuta das vozes dos professores e da Coordenação do Núcleo de Educação Especial nos ajuda compreender os encaminhamentos adotados pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES para a garantia da escolariza-

ção dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino no período de ensino remoto (auge da pandemia da Covid-19), assim como as direcionadas para o retorno ao ensino presencial.

### **3.3 Os procedimentos adotados para a produção dos dados.**

#### **3.3.1 Pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, aos diretores escolares e à coordenação do Núcleo de Educação Especial**

Para o alcance desse procedimento, entramos em contato, por telefone, com a Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Vila Velha/ES. Na oportunidade, conversamos sobre o projeto de pesquisa e solicitamos ajuda para acesso às professoras a serem envolvidas no estudo. Nesse momento, já havíamos realizado o levantamento das cinco escolas com maior número de matrículas de estudantes apoiados pela modalidade de ensino, por trabalharmos no Sistema de Gestão Escolar, ou seja, um sistema informatizado em rede que compila todos os dados educacionais da municipalidade. Sinalizamos para a coordenadora nosso compromisso ético com a produção dos dados e a integridade das escolas e dos profissionais envolvidos no processo de pesquisa.

#### **3.3.2 Consulta Documental**

Autorizada a pesquisa, solicitamos ao Núcleo de Educação Especial documentos que foram produzidos para fins de organização do trabalho educacional no período da pandemia da Covid-19. Fizemos o levantamento de outros documentos que nos ajudam também compreender os protocolos para o retorno ao ensino presencial e as políticas implementadas para que os estudantes público da Educação Especial recebam os apoios necessários para a apropriação do conhecimento mediado pelos professores, bem como para o atendimento as suas necessidades de aprendizagem.

### Quadro 3 – Documentos consultados para a produção dos dados

Nome do documento	Ano	Finalidade do documento
Plano de ação para os direitos do protocolo de vila velha devido a Covid-19	2020	Planejamento das ações para retorno às aulas presenciais
CI Nº 1145/2020	2020	Publicação da Portaria Conjunta 001/2020 SEMED e SEMSA – Protocolo e Orientações Gerais de retorno às aulas para ano letivo 2021
CI 0194	2020	Orientações para a elaboração de protocolo de segurança de Educação Física
Orientação para a equipe do comitê e servidores envolvidos na ação volta às aulas	2021	Estreitar a comunicação e alinhar as ações

Fonte: Organização da pesquisadora.

#### 3.3.3. Realização de entrevistas semiestruturadas

Optamos por trabalhar com as entrevistas semiestruturadas, quais sejam: trazer um roteiro que guia o entrevistador, possibilitando que outras perguntas sejam incorporadas ao processo de diálogo com os participantes do estudo.

Inicialmente, tivemos o objetivo de agendar um dia e horário para realizar as entrevistas com os professores das escolas listadas. No entanto, encontramos dificuldades em obter uma resposta concreta sobre a disponibilidade delas. As razões apresentadas estavam relacionadas à falta de tempo e ao ritmo acelerado de trabalho no cotidiano escolar. Diante desses obstáculos, buscamos uma solução que pudesse beneficiar tanto os professores, que vivenciavam momentos turbulentos nas escolas, quanto a pesquisadora, que dependia desses dados.

Nesse contexto, desenvolvemos um sistema de entrevistas adaptável para dispositivos móveis, como *smartphones*, visando evitar a necessidade de instalação de um novo programa nos aparelhos telefônicos dos professores. Esse sistema de entrevista opera diretamente no navegador do celular, proporcionando

praticidade e facilitando a participação dos professores. A seguir, descrevemos o passo a passo para utilização do sistema:

**Primeiro Passo:** Essa é a tela inicial do sistema. Nela, apresentamos o tema da pesquisa e convidamos as professoras para iniciar o acesso para responder virtualmente a entrevista.

Imagem 1 – Tela Inicial do Sistema



Fonte: Organização da pesquisadora.

Nesse primeiro passo, se a professora não possuir um cadastro, ela é direcionada a criar uma conta. Esse controle de acesso se torna importante, pois permite uma liberdade de tempo para que o entrevistado possa responder a entrevista até concluí-la.

O sistema permite liberdade para o participante acessar a entrevista, responder uma pergunta, sair, voltar em outro momento, responder outra pergunta, sair, voltar ao sistema para complementar uma questão que já foi respondida. Proporcionar essa liberdade para que as professoras pudessem responder a entrevista foi um dos objetivos da pesquisadora ao desenvolver o sistema. A flexibilidade trazida pelo sistema nos leva a concordar com Moreira e Caleffé (2008), quando entende que um bom método é aquele que permite à pessoa responder um significativo número de questões com um menor número de regras.

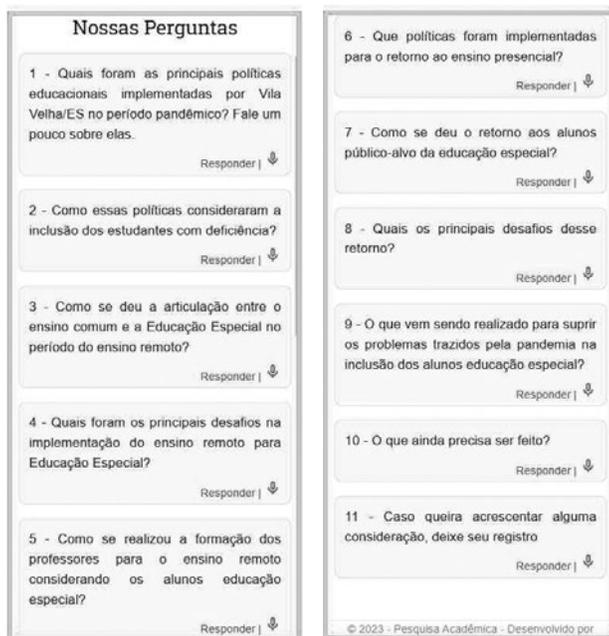
Imagem 2 – Tela Inicial

The image displays two panels of a web application interface. The left panel, titled "Criar nova conta.", features an illustration of a woman standing next to a laptop with a lock icon. Below the illustration are input fields for "Nome Completo", "Escola", "Email", "Senha", and "Confirma Senha", followed by a dark "REGISTRAR" button. The right panel, titled "Login.", shows an illustration of a person and a smartphone. It includes input fields for "Email" and "Password", a "Lembre-me?" checkbox, a dark "LOG IN" button, and a link "Não possui conta? Clique aqui". At the bottom of the right panel, there is a copyright notice: "© 2023 - Pesquisa Acadêmica - Desenvolvido por Francisca Souza".

Fonte: Organização da pesquisadora.

**Segundo passo:** Tela de perguntas. Nessa etapa, as respondentes tiveram acesso às perguntas elaboradas para a entrevista semiestruturada. Considerando que essa perspectiva de entrevista possibilita que outras questões possam ser inseridas no transcorrer do diálogo entre pesquisador e entrevistado, adequamos essa alternativa à opção “*Caso queira acrescentar alguma consideração, deixe seu registro*”, pois, além das perguntas apresentadas, as respondentes podiam inserir outras, caso julgassem necessário.

Imagem 3 – Tela das perguntas do sistema

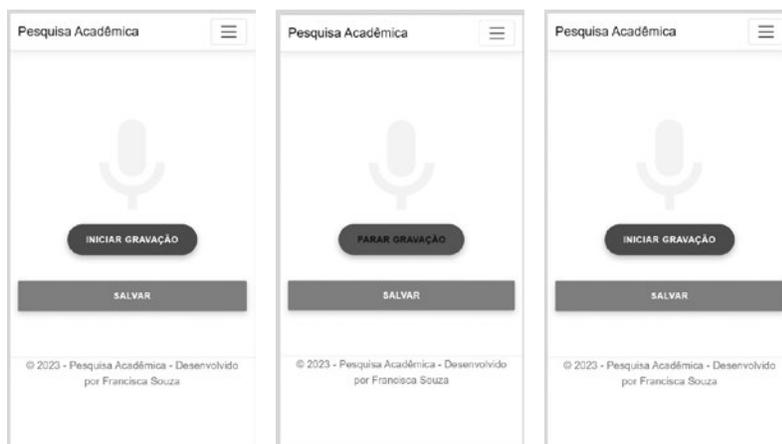


Fonte: Organização da pesquisadora.

O sistema elaborado para a produção das entrevistas possui 11 perguntas, sendo a 11ª “aberta” para opiniões, sugestões/acrécimo de questões. O ícone leva para tela de respostas (imagem 4).

**Terceiro passo:** Tela referente às respostas das questões que constituem a entrevista. O entrevistado seleciona uma pergunta e clica em iniciar a gravação. Quando concluir sua resposta, aperta em parar a gravação. Em seguida, envia a gravação para o pesquisador.

Imagem 4 - Tela das respostas/gravação



Fonte: Organização da pesquisadora.

**Quarto passo:** Tela de visualização das respostas. Nesta etapa, após salvar a resposta, o sistema retorna para tela de perguntas. Por intermédio do ícone de menu, podemos acessar a tela de respostas. Ao clicar no ícone , leva para tela momento 3 – detalhes. Ela é composta pelo número da pergunta e o áudio das respostas. Temos, nesta tela, um *player* para que o entrevistado possa ouvir a sua resposta.

Imagem 5 – Tela das respostas/gravação



Fonte: Organização da pesquisadora.

A utilização das entrevistas encontra respaldo nas teorizações de Yin (2014), quando entende que o modo conversacional das entrevistas qualitativas se assemelha ao conversar, parte natural das comunicações faladas rotineiramente pelas pessoas. Diante disso, podemos entender que a realização de entrevista — por meio da utilização de recursos tecnológicos — traz avanços para procedimentos adotados na produção de dados e na pesquisa acadêmica, possibilitando celeridade sem perder a qualidade. Além disso, o tempo dos entrevistados organiza temporariedade para responder as entrevistas, cria condição de participar sem deslocamentos e possibilita obtenção das respostas em tempo real. Cabe destacar também que a realização das entrevistas por meio do recurso apresentado possibilitou que as entrevistadas complementassem suas respostas e que a pesquisadora transcrevesse os áudios em textos para posterior análise.

### 3.4 O período de produção de dados

O período de produção ocorreu no transcorrer do mês de maio de 2023, compreendendo o pedido de autorização, a consulta documental e a realização das entrevistas. Ressaltamos que o período explicitado levou em consideração

as dificuldades iniciais enfrentadas pela pesquisadora para agendar as entrevistas presenciais com as professoras e a elaboração do aplicativo para que as entrevistas pudessem ser realizadas por intermédios das tecnologias.

### **3.5 Os instrumentos de registro**

Decidir o que registrar é uma parte integrante da coleta de dados qualitativos. Para aperfeiçoar a integralidade e a precisão, as anotações feitas durante o trabalho de campo precisam ser revistas e refinadas, por isso a importância do registro na pesquisa acadêmica. Nessas ocasiões, os pesquisadores constatarão que suas notas originais têm lacunas e marcas ilegíveis que podem ser corrigidas (Yin, 2014).

A base de dados do aplicativo desenvolvido para conduzir as entrevistas desempenhou um papel fundamental no registro e coleta de dados. Cada resposta salva no sistema gerou um áudio que foi posteriormente transcrito com cuidado, permitindo a análise das falas produzidas. Essa análise permitiu selecionar as narrativas que melhor abordam a problemática de investigação que impulsiona o estudo de mestrado.

### **3.6 Organização, categorização e análise dos dados**

Diante das gravações das narrativas produzidas pelas professoras e pela Coordenação do Núcleo de Educação Especial, fizemos a transcrição desse material com apoio de um sistema de transcrição de áudio. Depois, promovemos a leitura do material transcrito e dos documentos consultados. Falamos de uma leitura seletiva para buscar os dados que responderam ao problema de pesquisa.

Durante a organização do material, excluimos as informações que não eram necessárias à pesquisa. Sistematizamos os dados em categorias e realizamos a análise das informações a partir do olhar crítico da pesquisadora, com apoio da revisão de literatura, da legislação vigente e do referencial teórico adotado.

O referido estudo é desdobramento de uma investigação maior denominada “Um olhar sobre o Estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva”, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Ufes.

## **4. Os movimentos constituídos pela rede de ensino no período da pandemia da Covid-19 e as implicações na Educação Especial**

Considerando que este livro tem como objetivo trazer reflexões sobre as ações implementadas pela Rede Municipal de Vila Velha/ES para a escolarização de estudantes público da Educação Especial no período da pandemia da Covid-19, trazemos, neste capítulo, a análise dos dados produzidos pela pesquisa de campo.

Para organização das discussões, sistematizamos os dados em três eixos, que foram analisados a partir da reflexão crítica da pesquisadora com apoio dos referenciais teóricos adotados e a produção do conhecimento constituída na revisão de literatura. Assim, constituímos as seguintes categorias analíticas: a) apresentação da Rede Municipal de Vila Velha/ES; b) os protocolos constituídos pela referida rede de ensino para a escolarização dos estudantes no período de isolamento social produzido pela pandemia da Covid-19; c) análise das narrativas trazidas pelas cinco professoras e pela coordenação de Educação Especial para compreender os movimentos produzidos para a escolarização de alunos com deficiência no período pandemia.

#### 4.1 A educação na Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES, constituída por unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, possuindo 116 escolas, sendo 42 Unidades de Educação Infantil (UMEI) e 71 Unidades de Educação Fundamental (UMEF). Com cerca de 5 mil profissionais do magistério, a secretaria atende a um total de 54.003 alunos, assim distribuídos: 13.097 na Educação Infantil, 23.011 nos Anos Iniciais e 15.695 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, além de 2.200 na Educação de Jovens e Adultos.

Essas escolas estão jurisdicionadas à gestão da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES, que desempenha o papel de implementar políticas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), sendo elas atravessadas pela Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação das Relações Étnico-Raciais, dentre outras.

A Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES assume como missão garantir ensino público gratuito e de qualidade, assegurando a universalização do acesso, visando ao pleno exercício da cidadania, aos níveis mais elevados do ensino e à inserção no mercado de trabalho. A Secretaria Municipal de Educação é coordenada por um profissional que responde pela pasta, possuindo um conjunto de setores que buscam articular as políticas educacionais necessárias para fazer funcionar as unidades de ensino. Podemos dizer de setores como: formação continuada; matrícula, censo educacional; alimentação escolar; recursos humanos; de Educação Infantil; do Ensino Fundamental, dentre outros.

O trabalho pedagógico é coordenado por documentos curriculares municipais, assim como pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a sistematização das ações curriculares, a Secretaria Municipal de Educação conta com o Sistema de Gestão Escolar — um software de gerenciamento de informações direcionado às instituições de ensino —, possibilitando que o órgão central e as unidades de ensino promovam a sistematização de todas as ações que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

A gestão das unidades de ensino é desempenhada por um(a) diretor(a) escolar. Para a assunção da função, é necessário ser efetivo na rede de ensino. No transcorrer da história da educação municipal, várias são as estratégias para a seleção do(a) diretor(a), perpassando pela indicação do poder Executivo/Legislativo até a consulta pública. A rede de ensino lida com proble-

máticas que atravessam os processos de escolarização de muitos estudantes brasileiros, como a distorção idade-conteúdo-série, barreiras no campo da alfabetização, reprovações e abandono escolar, esse último elemento mais presente na Educação de Jovens e Adultos.

Os professores da rede de ensino, em sua maioria, possuem graduação em suas respectivas áreas de atuação, acrescida de pós-graduação *lato sensu*. Alguns são portadores de cursos de Mestrado e de Doutorado. Percebe-se a implementação de políticas de formação continuada realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES, assim como a busca pelos docentes da rede para tal política.

Segundo estudo realizado por Rogge (2021), a Rede Municipal de Educação atende a aproximadamente 3.872 alunos público da Educação Especial. Eles são acolhidos pelos professores de sala de aula comum e docentes em atuação no atendimento educacional especializado. Além disso, há a contratação de cuidadores para apoios diversos aos alunos e a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Tabela 2 – Número de estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Vila Velha/ES

Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Educação de Jovens e Adultos
1121	1646	1194	83

Fonte: Dados do Núcleo de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

A Secretaria de Educação da Prefeitura de Vila Velha/ES implementa política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva desde o ano de 2005, quando da realização do primeiro concurso público para a efetivação de professores. Outrora, os estudantes eram encaminhados para instituições especializadas ou atendidos no Centro de Referência para Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (CRAPNEE), que realizava intervenções clínicas e “pedagógicas”, sendo registrado como escola de Ensino Fundamental na época.

Com a realização do primeiro concurso público e dos demais, o quadro de professores de Educação Especial foi sendo ampliado e os estudantes, matriculados nas unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. A Educação Especial se encontra vinculada ao setor de Educação para a de Diversidade e Inclusão, adotando, como perspectiva de atendimento, o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e os de Educação Especial e o atendimento em salas de recursos multifuncionais no contraturno de matrícula do ensino comum.

São 830 professores para a Educação Especial em todas as escolas da rede, realizando os atendimentos nas diversas especialidades, entre elas: a deficiência intelectual, a surdez e a visual, não existindo intervenções com alunos com altas habilidades/superdotação. Além disso, há 395 cuidadores que acabam por prestar apoios diversos aos processos de escolarização dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino, contrariando, inclusive, o que prescreve a PNEE/2008, quando traz encaminhamentos para as ações desses profissionais nas unidades de ensino em atividades de apoio na alimentação, higienização e locomoção.

Os processos de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ganham respaldo nas Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial do referido município, que defendem uma abordagem de Educação Especial na perspectiva inclusiva, tendo como premissa a concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis.

#### **4.2 Os protocolos constituídos para a escolarização dos estudantes no período da pandemia da Covid-19**

Em análise aos documentos consultados, pudemos entender que, para enfrentamento da pandemia da Covid-19, a Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES, em consonância com a OMS e o Governo do Estado do Espírito Santo, constituiu um conjunto de políticas voltadas a contribuir com o enfrentamento ao vírus SARS-CoV-2, responsável pela enfermidade que levou milhões de brasileiros a óbito, inclusive muitos munícipes da cidade de Vila Velha/ES.

Uma das primeiras medidas foi a promulgação do Decreto nº 101, de 07 de maio de 2020, que dispôs sobre a criação do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COES-Covid-19), no âmbito municipal, para condução

de ações em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (Covid-19). Segundo a normativa explicitada, ao COE Covid-19/ Vila Velha, compete:

- I. coordenar as ações de resposta para o enfrentamento do Covid-19 no município de Vila Velha, incluindo a articulação da informação entre as três esferas de gestão do SUS;
- II. analisar os dados e as informações, incluindo padrões de ocorrência, distribuição e confirmação dos casos suspeitos de Covid-19, ocorridos no território municipal, para subsidiar a tomada de decisão dos gestores e técnicos, na definição de estratégias e ações adequadas e oportunas para o enfrentamento da pandemia do Covid-19;
- III. elaborar e manter atualizado os fluxos e protocolos necessários para o enfrentamento do evento, no âmbito do SUS municipal, buscando o alinhamento dos mesmos com as diretrizes definidas em âmbito nacional e estadual;
- IV. divulgar à população informações relativas à ocorrência da doença em seu território (Vila Velha, 2020, art. 4º).

Além disso, o poder público municipal, seguindo a tendência internacional, nacional e estadual, criou protocolos para o enfrentamento à pandemia, destacando-se o isolamento social e a utilização de álcool em gel para higienização das mãos para evitar a propagação do vírus. Destaca-se, também, a promulgação da Lei nº 6.355, de 13 de agosto de 2020, que normatizou o uso de máscaras em âmbito municipal, seguindo a tendência adotada pelas esferas aqui explicitadas.

A obrigatoriedade sobre o uso de máscara apresentou como justificativas: a) para as pessoas circularem ou permanecerem nas vias públicas e em espaços públicos, inclusive na utilização de transporte coletivo; b) para o sujeito circular ou permanecer em áreas comuns de instalações ou edificações residenciais; c) nos estabelecimentos públicos e privados (Vila Velha, 2020, art. 1º).

Assim, a normativa previu que os estabelecimentos públicos e privados deveriam requerer dos usuários o uso desse recurso, podendo ser profissionais ou caseiras, mas com o uso/confecção a partir das recomendações do Ministério da Saúde. Além disso, os estabelecimentos deveriam prover meios para que as pessoas higienizassem as mãos, como álcool em gel etílico, tipo

hidratado, teor alcoólico 70%. Outra alternativa foi a garantia de que os locais explicitados contassem com água corrente e sabão, a fim de potencializar a medida redutora da propagação ou transmissão da doença (Vila Velha, 2020).

Avançando na análise documental, pudemos entender que, ainda pensando nos cuidados com a saúde dos munícipes, foi promulgada a Lei nº 6.334, de 26 de maio de 2020, que aplicou as medidas de enfrentamento ao vírus SARS-CoV-2, ampliando os protocolos para profissionais que atuam no transporte público para que as medidas explicitadas fossem adotadas na oferta desse serviço.

Além das normativas mencionadas que trouxeram encaminhamentos para o enfrentamento da Covid-19 pelo poder público municipal, por intermédio da Lei nº 6.326, de 8 de maio de 2020, foram fornecidos, gratuitamente, às famílias com renda mensal de até 2 (dois) salários mínimos cestas básicas e kit de higiene durante o período de estado de emergência ou enquanto perduraram os efeitos da pandemia da Covid-19 no município analisado.

A entrega desses materiais ficou sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social, utilizando-se, o poder público, dos espaços-tempos escolares para o recebimento de doações de cestas básicas e kits de higiene por parte de pessoas físicas ou jurídicas que desejaram fazê-las. A entrega desses materiais para os munícipes contou com a colaboração da equipe técnico-pedagógica das unidades de ensino (diretor, coordenador de turnos e pedagogos).

Cabe salientar que, além das legislações apresentadas, a municipalidade constituiu outros documentos, como o Plano de Contingência de Vila Velha/ES – Covid-19, que teve como intuito elaborar um plano para nortear as ações, objetivos e metas para enfrentamento ao fenômeno pandêmico e propagação dos protocolos estabelecidos pelo Ministério da Saúde. Segundo a página oficial da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES, outras normativas também trouxeram encaminhamentos sobre o enfrentamento à pandemia da Covid-19, conforme quadro que segue:

Quadro 4 – Normativas produzidas pelo poder municipal de Vila Velha/ES para enfrentamento da Covid-19

<b>Nº</b>	<b>Normativas</b>
<b>1</b>	Decreto nº 042R de 2020, publicado no DIOVV em 20/03, que declara situação de emergência de saúde pública, no Município de Vila Velha/ES, decorrente de pandemia de Coronavírus.
<b>2</b>	Decreto nº 058, de 03 de abril de 2020, publicado no DIOVV em 06/04 e que altera o artigo 22 do decreto 042/2020-R
<b>3</b>	Decreto nº 062, de 07 de abril de 2020, publicado no DIOVV em 07/04, que prorroga o prazo previsto no Decreto Municipal nº 52/2020.
<b>4</b>	Decreto nº 080, de 17 de abril de 2020, publicado no DIOVV (extra) em 17/004, que prorroga o prazo previsto no Decreto Municipal nº 52/2020.
<b>5</b>	Decreto nº 092, de 30 de abril de 2020, publicado no DIOVV em 30/04, que altera o Art. 22 do Decreto nº 042/2020-R e suspensão das atividades do magistério e as aulas nas Unidade de Ensino da Rede Pública Municipal.
<b>6</b>	Decreto nº 094, de 04 de maio de 2020, publicado no DIOVV em 05/05, que retifica declaração de situação de calamidade de saúde pública na forma de decreto municipal nº 42/2020.
<b>7</b>	Decreto nº 125, de 31 de maio de 2020, publicado no DIOVV em 31/05, que prorroga o prazo previsto no Decreto Municipal nº 52/2020.
<b>8</b>	Decreto nº 126, de 31 de maio de 2020, publicado no DIOVV em 31/05, que altera o Art. 22 do Decreto nº 042/2020-R, que declarou situação de Emergência de Saúde Pública no Município de Vila Velha.
<b>9</b>	Decreto nº 148, de 15 de junho de 2020, publicado no DIOVV em 31/05, que prorroga o prazo previsto no Decreto Municipal nº 52/2020.
<b>10</b>	Decretos nºs 163 e 164, que prorroga o prazo do Decreto nº 052 e altera o Art. 22 do Decreto nº 042/2020-R, respectivamente.

Fonte: Organização da pesquisadora.

Os protocolos explicitados, de certa maneira, implicaram nas várias atividades sociais desempenhadas pelos cidadãos de Vila Velha/ES. De um lado, produziram ações para a não propagação do vírus e o cuidado com a saúde das pessoas. De outro, convocou a reorganização da vida social, pois muitas ações rotineiramente presenciais passaram a ser realizadas por meio

de recursos tecnológicos. Na área da educação, impossibilitou que professores e alunos se encontrassem fisicamente na escola para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem.

Com isso, podemos dizer que, em uma primeira fase da pandemia, a área da educação não contava com encaminhamentos político-pedagógicos para realizar os processos de escolarização, principalmente pelo fato de a cultura educacional instituída assumir a relação alunos-professores no espaço-tempo da escola de modo presencial como a lógica para se realizar os atos de ensinar e aprender.

Assim, a estratégia foi suspender as aulas presenciais, ficando os estudantes, por um certo tempo, sem aulas. Com o passar do tempo, dúvidas e questionamentos passaram a compor o contexto da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES e das escolas: como dar continuidade aos processos formativos quando os protocolos adotados sinalizavam a importância do isolamento e do distanciamento social para o enfrentamento à pandemia?

Por meio de ações conjuntas entre as redes públicas de ensino que compõem a região metropolitana da Grande Vitória e do interior do Espírito Santo, as dúvidas e os questionamentos passaram a ceder espaços para um conjunto de encaminhamentos político-pedagógicos para a continuidade dos processos educativos dos estudantes frente ao contexto pandêmico. A primeira ação foi a adoção do ensino remoto emergencial. Não se tratou da oferta de processos de ensino-aprendizagem por meio da educação a distância, porque a modalidade recorre a procedimentos bem específicos. Buscou-se, com a estratégia remota, recorrer a uma mescla entre tecnologias, sistematização de atividades impressas, gravações de aulas e contatos via telefone com os estudantes e suas famílias para a condução do processo educativo, cenário também trazido nos estudos de Miranda e Faria (2022).

Os documentos consultados apontam que outra medida adotada pela municipalidade foi capacitar os professores para o trabalho com a modalidade do ensino remoto, tendo em vista que muitos apresentaram dificuldades em utilizar as tecnologias e foram apresentados a essa tipologia de ação pedagógica a partir da pandemia da Covid-19. Assim, a Rede Municipal de Vila Velha/ES constituiu uma política de formação continuada para que os profissionais da educação ampliassem seus saberes-fazer sobre o cenário apresentado.

Considerando que nem todas as famílias dos estudantes contavam com as tecnologias necessárias para o ensino remoto, outras ações foram tomadas. As escolas passaram elaborar atividades impressas para que os responsáveis pelos estudantes fossem retirar nas unidades de ensino, assim como foi estabelecido o contato dos professores com os entes familiares dos discentes por meios eletrônicos, como, por exemplo, o *WhatsApp*.

Os isolamentos sociais e escolares aumentaram problemáticas já presentes na educação municipal, como a distorção idade-conteúdo-série e dificuldades relativas à apropriação da leitura e da escrita. Cabe destacar que os processos avaliativos, no transcorrer da pandemia, caminharam no sentido de atribuir notas e frequências a partir da entrega das atividades realizadas nos domicílios dos discentes, favorecendo, de certo modo, o avanço automático dos alunos entre os anos escolares.

Com relação à Educação Especial, os protocolos caminharam no sentido de promover a parceria entre os professores do ensino comum e da Educação Especial para prover as devidas condições de acessibilidade curricular para os estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Nem de longe, essa tratativa foi realizada sem dificuldades, pois, em muitos contextos escolares, os profissionais do atendimento educacional especializado foram tidos como os responsáveis por prover as atividades aos estudantes enquanto, em outras escolas, a colaboração entre ensino comum e especial se tornou mais possível.

Foram constituídas tentativas de elaborar vídeos para explicar como as atividades deveriam ser realizadas, contatos via *WhatsApp*, a plataforma virtual elaborada pela rede de ensino e as atividades impressas. Algumas famílias buscaram por essas estratégias e outras não. Houve grande associação da condição do estudante (a deficiência) à comorbidade. Diante disso, esse grupo social ficou amplamente prejudicado quanto às questões educacionais, porque, em muitos casos, ficou sem as intervenções remotas, inclusive porque muitas famílias não contavam com os recursos tecnológicos.

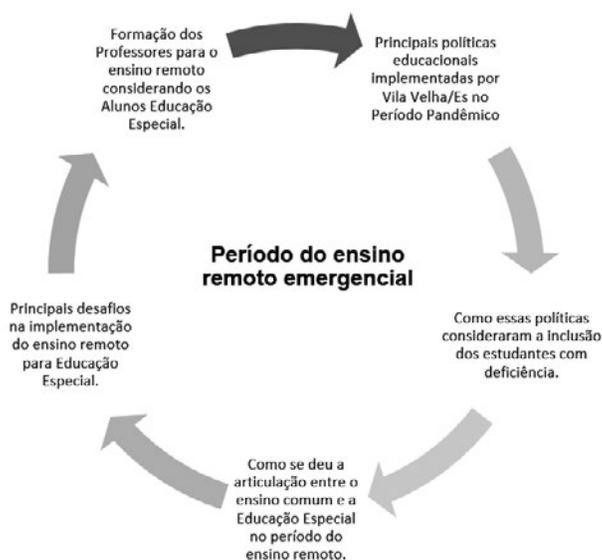
Como afirma Cury (2002, 2008), a Educação é um direito que não pode ser negligenciado. No campo normativo, essa assertiva é, sim, uma conquista, necessitando também se materializar nas políticas em ação, pois temos ainda um longo caminho a ser percorrido para que os processos de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes público da Educação Especial sejam

reconhecidos como necessários. Portanto, mesmo diante do contexto pandêmico, seria necessário conjugar a preservação da vida com a possibilidade da aprendizagem, mesmo no contexto do ensino remoto.

#### 4.3 A escolarização dos alunos com deficiência no período pandemia

Nesta parte da análise, tratamos dos movimentos produzidos pela rede de ensino analisada para envolver os estudantes público da Educação Especial no ensino remoto emergencial.

Imagem 6 – Questões relativas à Educação Especial no período do ensino remoto emergencial



Fonte: Organização da pesquisadora.

Sobre a primeira categoria de análise, as professoras de Educação Especial envolvidas na pesquisa e a coordenadora da pasta sinalizaram as principais políticas educacionais implementadas por Vila Velha/ES no período pandêmico. Como dissemos, a rede de ensino necessitou se reorganizar para dar continuidade aos processos educativos dos estudantes por intermédio do ensino remoto. Ele se realizou desde o uso de uma plataforma digital até atividades xerografadas elaboradas pelos docentes e retiradas pelos responsáveis

dos estudantes. Esse cenário, também, foi vivido por outras redes de ensino brasileiras. Vejamos o que narraram as docentes envolvidas na pesquisa acerca dessa primeira categoria.

Bom, durante a pandemia, as ações da prefeitura começaram no mês de abril. Em março, ainda estava naquela de saber se ia ter aula ou não. Ninguém estava esperando. Tivemos formação continuada para os professores, até porque muitos tinham dificuldades em usar as tecnologias, o computador e o celular. Fazer uma reunião pelo *Meet* foi um desafio. A professora começava a apresentar e caía a internet. Então, fora essas dificuldades, a prefeitura deu bastante informação. Era bastante apoio na época. Tinha uma escola mais conectada (com mais recursos tecnológicos) e com várias atividades. Então, a gente podia ir lá e pegar. Teve também a formação pedagógica para orientar os professores. Eu não me lembro muito bem de formação para pedagogos, mas teve formação para os professores (Professora 01 de Educação Especial – Região 01).

Eu entrei na Prefeitura de Vila Velha no mês de dezembro de 2020. No ano de 2021, eu iniciei o ano letivo. Nesse ano, não me recordo de nenhuma política direcionada à educação que tenha sido proposta pelo município. Naquele momento, Vila Velha seguia as orientações da Secretaria Estadual de Saúde. Eram orientações sobre o distanciamento social, a organização dos espaços e utilização de máscaras e do álcool em gel (Professora 02 de Educação Especial – Região 02).

A política adotada foi o ensino remoto. Semanalmente, desenvolvíamos atividades de acordo com o tema e o conteúdo planejado pela Secretaria de Educação. Porém, o ano/série das atividades desenvolvidas eram sempre inferiores ao ano/série em que o aluno estava matriculado. Se ele estava matriculado e cursando o 2º ano do fundamental I, as atividades eram referentes ao 1º ano do fundamental. As atividades eram impressas e os alunos deveriam buscar na escola. Também gravamos vídeos de alguns conteúdos para serem disponibilizados na rede social Facebook (Professora 03 de Educação Especial – Região 03).

Bem, para falar de políticas educacionais no período da pandemia, no caso do município de Vila Velha, nós podemos destacar algumas ações. Nós, professores de Educação Especial, fomos orientados a dar continuidade ao trabalho educativo realizado com os alunos. As orientações estavam respaldadas na Portaria 343, que falava sobre a substituições das aulas presenciais por meios digitais, isso enquanto durasse o período da pandemia. Também tivemos o Parecer 5, que veio reorganizar o calendário escolar e permitir a possibilidade de computar a carga horária das atividades não presenciais, isso para o fim do cumprimento da carga horária do período letivo no município de Vila Velha. Nós tivemos uma plataforma chamada “Conectados na Vila”. Nessa plataforma, nós tivemos as atividades de uma página específica. Cabe observar que essa plataforma foi uma construção coletiva. Essa plataforma é para realização das atividades não somente dos alunos especiais. (Professora de Educação Especial 04 – Região 04).

*Google Classroom, Google Forms e grupos de WhatsApp* (Professora de Educação Especial 05 – Região 05).

A pandemia trouxe mudanças no âmbito educacional, nas quais as unidades escolares do município de Vila Velha tiveram que fechar as suas portas para garantir o isolamento social como medida para não propagar o vírus. Diante do cenário, as instituições de ensino adotaram as aulas remotas como estratégias para diminuir os impactos gerados pela pandemia. Devido às estratégias adotadas, foram alteradas as dinâmicas dos professores e alunos no processo ensino-aprendizagem (Coordenadora da Educação Especial).

Como podemos perceber nas narrativas das professoras e da coordenação de Educação Especial, a Rede Municipal de Vila Velha/ES, seguindo a tendência de outras redes brasileiras e estrangeiras (Natividade; Melo; Brasil, 2021; Ozorio *et al.*, 2020), teve que reorganizar suas políticas educacionais para enfrentar as problemáticas trazida pela Covid-19. Ganham destaque várias ações: a) a adoção do ensino remoto emergencial, que consistiu no desenvolvimento de uma plataforma denominada “Conectados na Vila”; b) elaboração de atividades impressas para as famílias que não possuíam recursos tecnológicos; c) adoção de ações formativas para o uso das tecnologias

educacionais; d) incorporação das medidas adotadas pela OMS e Secretaria de Saúde para o isolamento social e combate ao vírus SARS-CoV-2, responsável pela enfermidade que levou milhões de brasileiros a óbito, inclusive muitos municípios da cidade em tela.

Chama a nossa atenção o fato de uma entrevistada sinalizar que as atividades foram planejadas pela Secretaria de Educação para que as unidades de ensino se incumbissem de distribuí-las para os estudantes. A narrativa da docente nos permite refletir que a elaboração de atividades únicas pela SEMED, e com conteúdos mínimos (e distantes do ano escolar em que o estudante se encontrava matriculado), impactou significativamente o direito à apropriação dos conhecimentos pelos discentes. Além disso, ao considerar que as unidades de ensino possuem realidades educativas diversas, essa política afetou autonomia das escolas, promoveu currículos distantes das trajetórias de aprendizagem dos alunos e desconsiderou a realidade educativa das várias salas de aula.

Como afirma Paro (2007), a tarefa da escola é promover a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, por isso precisa considerar a heterogeneidade/pluralidade humana e ser gerida a partir dos princípios coletivos e democráticos. Entendemos que a pandemia trouxe novos desafios para a educação, fazendo com que os órgãos centrais implementassem políticas em curto espaço de tempo. Com isso, fragilizaram-se as possibilidades de reflexão sobre o que estava sendo constituído. Esse cenário precisa ser analisado de modo crítico-propositivo, de maneira a levar a municipalidade a constituir uma política avaliativa para levantar os impactos da pandemia da Covid-19 no direito social à Educação e as ações que necessitam ser implementadas para enfrentar a problemática deixada. Para Cury *et al.* (2020), a saúde e a educação são direitos vitais; portanto, cabe ao Estado respeitá-los e trabalhar para que os cidadãos possam usufruir, independentemente das circunstâncias nas quais a pessoa vive.

Para concordar com Melo *et al.* (2023), a nosso ver, não podemos retornar ao ensino presencial na lógica de um antigo normal, ou seja, um retorno à escola como se a pandemia não tivesse deixado mazenias que precisam ser enfrentadas com políticas educacionais inclusivas. A avaliação institucional precisa ser realizada para a escola contar com redes de apoio necessárias aos processos de ensino-aprendizagem, oportunizando aos estudantes, por exemplo, atividades de reforço frente aos conteúdos que ficaram fragilizados em virtude do contexto pandêmico.

Segundo as narrativas trazidas nesse primeiro eixo, ou implementada pela rede de Vila Velha/ES, o fechamento das escolas para atendimento ao isolamento social se constituiu como mais uma política. Ao passo que foi uma ação necessária para a preservação da saúde da comunidade escolar, impediu que professores e alunos mantivessem o contato necessário para a mediação e a apropriação dos conhecimentos. Como podemos perceber nas entrevistas, os docentes também recorreram a vários outros recursos para mediar a aprendizagem, destacando-se a gravação de vídeos e a utilização das redes sociais.

Como afirmam Jesus *et al.* (2012), a escolarização dos estudantes brasileiros (tenham eles deficiências ou não) se sustenta pelo direito de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade socialmente referenciada. Diante disso, entendemos que as escolas buscaram produzir os seus “possíveis” para promover a continuidade dos processos educativos. No entanto, não podemos deixar de ser críticos para compreender que mazelas ficaram e precisam ser respondidas, com novos arranjos curriculares e metodologias criativas, para possibilitar aos estudantes recuperarem processos de apropriação de conhecimentos que ficaram fragilizados, cenário que nos leva a concordar com Tonocchi (2021), que convoca a melhoria das condições de trabalho, formação e valorização dos profissionais da educação.

Dando continuidade à análise dessa categoria, chamam nossa atenção os investimentos na formação dos professores para o uso das tecnologias necessárias ao ensino remoto. O município de Vila Velha/ES promoveu oportunidades para apoiar as escolas e trazer orientações sobre ferramentas digitais. Sobre essa discussão, destaca uma entrevistada alguns desafios que atravessaram o processo, como a falta de conhecimento dos professores sobre o uso das tecnologias, a escassez de recursos e a instabilidade da internet, inclusive no transcorrer de muitos momentos formativos.

Podemos perceber que a pandemia da Covid-19 deu visibilidade a uma problemática que assola a educação pública brasileira há décadas: a precarização do trabalho docente. Mesmo com o advento de uma “revolução tecnológica”, os professores não têm grande intimidade com as ferramentas computacionais e a internet, por exemplo, não é um bem acessível a todos. Precisamos instrumentalizar as escolas e os professores com esses conhecimentos/recursos, pois os alunos que temos são outros; portanto, aprendem de outras maneiras, evidenciando o quanto o ensino tradicional não responde às demandas educativas da sociedade contemporânea.

Como afirma a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a educação é um direito público e subjetivo, portanto os sistemas de ensino necessitam acompanhar as mudanças sociais para que os estudantes encontrem sentido no que lhes é ensinado. As tecnologias atravessam a vida cotidiana de alunos e professores e precisam ganhar mais espaço nos ambientes escolares, inclusive com o devido reconhecimento como ferramenta pedagógica, porque possibilita a promoção de currículos mais atrativos e consonantes com as áreas de interesse dos alunos.

Além das questões expostas, percebem-se preocupações da referida rede de ensino quanto à elaboração de documentos orientadores acerca da reorganização do calendário e do cômputo da carga horária não presencial para fechamento do ano letivo, política implementada em consonância com a Medida Provisória 934/2020 (Brasil, 2020). Nessa primeira categoria, podemos perceber, nos relatos descritos, que a pandemia da Covid-19 trouxe desafios para a Rede Municipal de Vila Velha/ES. Com o isolamento social, a municipalidade, em um curto espaço de tempo, necessitou criar políticas públicas para o enfrentamento da pandemia, como a adoção do ensino remoto.

Segundo Melo e Machado (2022), o período pandêmico impôs inúmeros desafios, dentre os quais destacam-se: a escassa familiaridade dos professores com o uso de tecnologias; a falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas para atender às demandas do ensino remoto; e a dificuldade de reorganização dos currículos para a nova modalidade de ensino em um curto espaço de tempo, o que prejudicou a eficácia do funcionamento das escolas.

Pletsch e Mendes (2020), ao analisarem os problemas enfrentados pelos estudantes público da Educação Especial, entendem que os desafios foram maiores, principalmente pelas dificuldades de os professores do ensino comum e os de Educação Especial atuarem colaborativamente em função da escolarização desses sujeitos. Se, com o ensino presencial, essa parceria é amplamente desafiada em virtude do imaginário de que o discente é de responsabilidade única das redes de apoio em Educação Especial, o que dizer sobre esse cenário no contexto do ensino remoto? Além da problemática anunciada, as autoras trouxeram outras, conforme excerto abaixo:

A inacessibilidade da informação e da comunicação, especialmente para pessoas surdas, cegas e com deficiência intelectual, a não acessibilidade aos programas e às plataformas digitais para a participação dessa parcela

da população nas aulas online, quando oferecidas. Além disso, a pandemia também revelou, de forma mais sistemática, a falta de preparo dos sistemas de saúde para entender as especificidades dessas pessoas (Pletsch; Mendes, 2020, p.4).

Vale destacar que, mesmo com a adoção do ensino remoto, o uso do material impresso foi outra estratégia adotada pela rede ensino de Vila Velha/ES, pois muitos estudantes não disponibilizavam de recursos como computador e internet em casa, contexto que nos aproxima mais uma vez das teorizações de Melo *et. al* (2023). Estudo realizado pelo autor sobre a Educação Especial no período pandêmico desvela que, aproximadamente, 70% dos docentes afirmaram que o material impresso foi a estratégia mais utilizada nos quatro meses de suspensão das aulas presenciais. Aponta como justificativa a falta de acessibilidade aos recursos tecnológicos pelas famílias dos estudantes, conforme também destacado pelas participantes desse estudo de mestrado e pela revisão de literatura (Miranda; Faria, 2022; Carmo, 2022).

Nessa primeira categoria, as entrevistadas não detalharam as ações produzidas pela municipalidade para promover a acessibilidade curricular para os estudantes apoiados pela Educação Especial. Somos conhecedores de que alguns demandam de organizações curriculares mais específicas, por isso preocupam-nos as questões acerca das orientações médicas quanto à aprendizagem desses alunos e os investimentos na formação dos professores sobre a temática em tela.

Nascimento *et al.* (2020) reiteram que, apesar das restrições inerentes ao momento de urgência do ensino remoto, a oferta do atendimento educacional especializado precisa ser constituída na intrínseca relação com o currículo da turma em que o estudante está inserido. É uma ação necessária para a manutenção do vínculo do discente com o universo escolar, em especial no que se refere às mediações e às ações pedagógicas.

Destacamos que os documentos consultados reiteram as narrativas produzidas pelas entrevistadas. Sinalizam que o município de Vila Velha/ES buscou apoiar as escolas e promover orientações sobre o uso de ferramentas digitais, como a adoção de plataformas digitais e a entrega de materiais impressos para os estudantes sem recursos tecnológicos. Implementou momentos de formações para professores e, por intermédio do Decreto Municipal nº 471/2021, instituiu o Programa “Educação do Futuro – Vila Velha”, provendo um repasse

financeiro no valor de R\$ 5.000,00 para que os profissionais do magistério obtivessem recursos de tecnologia da informação para a mediação das atividades curriculares a partir do contexto digital. Mesmo assim, precisamos pensar que foram estratégias emergenciais e que os danos deixados pelo ensino remoto são palpáveis, requerendo, continuamente, investimentos para que as problemáticas sejam enfrentadas com o retorno ao ensino presencial.

Dando continuidade às discussões sobre as ações implementadas para o ensino remoto pela Rede Municipal de Vila Velha/ES, trazemos uma segunda categoria de análise, que se reporta pensar como as políticas mencionadas na categoria anterior consideraram a inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Torna-se relevante compreender as políticas instituídas para a escolarização dos sujeitos mencionados, tendo em vista normativas nacionais (Brasil, 2009, 2011) promulgarem o direito de acesso ao currículo comum e ao atendimento educacional especializado. Sobre o questionamento que sustenta essa segunda categoria, assim narraram as profissionais entrevistadas:

O único momento em que a inclusão foi considerada foi na elaboração das atividades. Eu elaborava de acordo com as especificidades e as necessidades de cada aluno, porém não foi efetivo, uma vez que as famílias não buscavam o material produzido e tampouco tinham o conhecimento pedagógico para desenvolver e estimular o aluno da maneira necessária (Professora 03 de Educação Especial – Região 03).

Como essas políticas consideram a inclusão? A partir de uma plataforma. Os professores de Educação Especial planejavam e produziam as atividades para alimentar essa plataforma em conjunto com o professor regente, independente da etapa em que o estudante estava estudando: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e na EJA. Houve o entendimento de que a inclusão é o aluno ter direito de realizar as atividades, assim como todos os alunos do município (Professora 04 de Educação Especial – Região 04).

Foram utilizados recursos como o *Google Classroom*, *Google Forms*, os grupos de *WhatsApp*. Através do *Google*, nós colocamos vídeos com atividades e brincadeiras que poderiam ser feitas em casa com a família. Nos grupos de *WhatsApp*, realizávamos chamadas

de vídeo para tentar inserir esses alunos nesse contexto das atividades fora de sala de aula. Através dos grupos de *WhatsApp*, a gente realizava chamadas de vídeo para fazer um contato mais direto com esses estudantes que necessitavam mesmo de ter essa proximidade maior. Usamos também os vídeos no *Google Classroom* para que eles pudessem realizar atividades com os familiares (Professora 05 de Educação Especial – Região 05).

Foi necessário reorganizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade, levando em consideração a realidade de cada aluno e suas deficiências. De fato, a maior barreira para estes alunos foi o distanciamento social, sendo necessário fazer as adequações no período pandêmico (Coordenadora da Educação Especial).

Trazendo as narrativas da segunda categoria, destacamos os esforços empreendidos pelas professoras de Educação Especial na elaboração de atividades com uma abordagem inclusiva, como podemos destacar na narrativa que segue: “[...] atividades que eu elaborava de acordo com as especificidades e necessidades de cada aluno” (Professora 03). Esse relato ressalta o empenho dedicado pelas docentes em considerar as trajetórias dos estudantes ao planejar o que era proposto para as famílias mediar com eles. Esse compromisso vai além da adequação de conteúdos, evidenciando um esforço genuíno para compreender e atender às necessidades e especificidades de cada educando.

A preocupação da tentativa docente de promover acessibilidade de acordo com as necessidades dos estudantes, sem desmerecer o currículo escolar, está diretamente relacionada com o princípio fundamental da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que defende o direito ao currículo em uma relação dialógica com as necessidades específicas de aprendizagem de cada discente. Com isso, a PNEE/2008 faz a defesa da promoção da educação de qualidade para todos, independentemente das diferenças e das necessidades educacionais especiais.

As narrativas das professoras dialogam com Vieira (2012) e nos levam a refletir que a atividade acessível desempenha um papel essencial na inclusão de alunos público da Educação Especial na escola comum, porque, por meio dessa abordagem, reconhecemos e valorizamos o direito de acesso ao currículo e a importância das atividades diversificadas que podem ser planejadas colaborativamente entre os docentes do ensino comum e aqueles

que atuam no atendimento educacional especializado (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Dessa forma, criam-se possibilidades para que os alunos tenham oportunidades para aprender e se desenvolver dentro de um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.

Ressaltamos também a narrativa da Professora 04, que menciona a construção coletiva de atividades dentro da plataforma “Conectado da Vila”. Essa plataforma possibilitou o planejamento conjunto entre os professores regentes e os de Educação Especial para a elaboração de atividades a serem inseridas no sistema. O objetivo foi criar possibilidades para que os alunos, independentemente de serem público da Educação Especial ou não, tivessem acesso aos conteúdos curriculares e pudessem participar ativamente do que estava sendo proposto. A própria professora destaca, ao final de sua fala: “[...] esse processo reforça o princípio da inclusão, que significa assegurar que cada aluno tenha o direito de realizar as atividades conforme os demais estudantes do município”.

Outra narrativa que ressaltamos refere-se aos recursos utilizados para a inclusão desses alunos nas atividades fora de sala de aula. Trata-se de tarefas que poderiam ser realizadas pelos estudantes público da Educação Especial com suas famílias. Segundo a Professora 05, foram utilizados: a) *Google Classroom*; b) *Google Forms*; c) grupos de *WhatsApp* para o compartilhamento de vídeos, atividades e brincadeiras. Utilizando o *WhatsApp*, as professoras realizavam chamadas de vídeo para buscar contatos diretos com os estudantes, ou seja, uma proximidade maior, já que a pandemia impôs um isolamento social.

O distanciamento social é reconhecido (nas narrativas das professoras) como a maior barreira enfrentada pelos estudantes público da Educação Especial no período pandêmico. Cury *et al.* (2020) corrobora esse pensamento ao dizer que a pandemia levou a escola a invadir nossas casas, transformando-as em sala de aula. Deixou o ensinamento da importância do professor e dos processos de mediação dos conhecimentos nas escolas, elementos afetados pelo isolamento social/escolar. Segundo a professora 05, “[...] foi necessário reorganizar os recursos pedagógicos de cada aluno para que ele fizesse tudo em casa e sem a presença dos professores”.

O período pandêmico trouxe o ensino remoto emergencial para o cenário da educação e impossibilitou que esses estudantes contassem com os processos de mediação dos professores. Nem todos os familiares possuíam formação e condições de mediar as proposições curriculares, mesmo diante dos

esforços empreendidos pelos professores. O direito à educação, já frágil no ensino presencial, se mostrou mais vulnerável com a abordagem remota, contexto que nos faz refletir com Cury *et al.* (2020) quando afirma que:

[...] a garantia do direito à educação ao aluno com deficiência, mesmo em tempo de pandemia, deve ter como linha de atuação este sistema educacional inclusivo, ou seja, mesmo em casa, deve o aluno receber toda a assistência necessária para que possa se desenvolver educacionalmente (Cury *et al.*, 2020, p. 3).

Entendemos que os professores fazem os seus “possíveis” para atender o preceito trazido pelo autor, mas o cenário remoto fez com que esses profissionais, os alunos e os familiares desses sujeitos se vissem diante da urgência de se adaptar rapidamente a uma nova realidade para suprir as necessidades educacionais dos estudantes público da Educação Especial. Esse cenário, podemos dizer, está repleto de lacunas que necessitam ser respondidas por políticas comprometidas com os pressupostos da inclusão escolar. Diante disso, reiteramos: não podemos entender que a pandemia acabou e voltamos a um normal, como se ele um dia tivesse existido.

Segundo Conde, Camizão e Victor (2020), as aulas remotas se apresentaram como um grande desafio para os professores, estudantes público da Educação Especial e familiares desses sujeitos. As autoras mencionam que a própria modalidade das aulas remotas coloca a necessidade da autonomia dos alunos, do acompanhamento familiar e também de suporte tecnológico adequado, cenário que as entrevistadas desse estudo de mestrado indicaram como frágil.

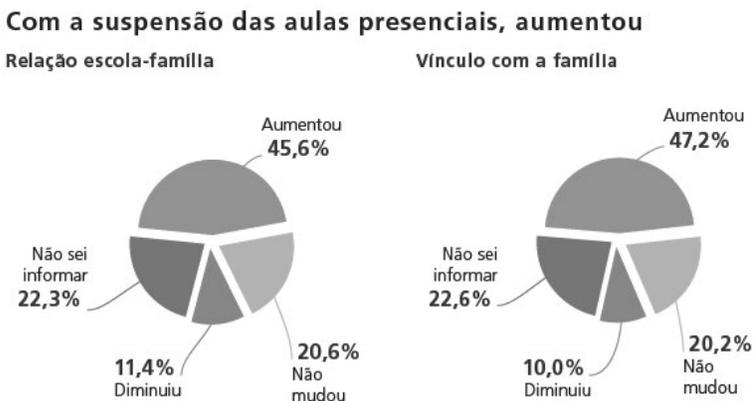
Fica também evidenciado que as professoras de Educação Especial recorreram a diversos recursos e buscaram acompanhar dos alunos. Além do mais, fica visível o fato de nem todas as famílias encontrarem condições/conhecimentos para ajudar os estudantes na realização das tarefas encaminhadas pelas escolas. Essa tentativa das escolas e das famílias de prover a escolarização no período da pandemia retrata o compromisso ético desses segmentos com as políticas de inclusão. No entanto, falamos de um grupo de alunos que, historicamente, vem tendo o seu direito à aprendizagem negligenciado. Muitos passam pelas escolas, mas não encontram as devidas condições de apropriação dos conhecimentos. Os processos de alfabetização, por exemplo, colocam-se como temática ainda não respondida. Falamos de um cenário no

contexto presencial, portanto podemos inferir que ele se mostra mais grave/latente com a adoção do ensino remoto emergencial.

Diante disso, mesmo com os esforços das escolas e das famílias para envolver os alunos nas atividades pedagógicas organizadas pelo ensino remoto, esse movimento precisa ser avaliado criticamente com o retorno ao ensino presencial para que possamos nos perguntar: o que os estudantes necessitam aprender? Que currículos responderão a essa demanda? Que projetos específicos precisam ser implementados? Como recuperar percursos de aprendizagem no retorno ao ensino presencial?

Sobre a participação das famílias nos processos de escolarização dos estudantes no período da pandemia, pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em abril de 2020, abordou a relação Escola e Família. Segundo o estudo realizado com professores, houve um notável aumento no vínculo aluno-família, bem como no estreitamento da relação entre escola-família. Essa constatação destaca a importância de um elo mais forte entre educadores, estudantes e responsáveis, ação que contribui para um ambiente educacional mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral dos alunos. Com a suspensão das aulas presenciais, o estudo indicou um aumento na relação escola-família (45,6%) e no vínculo do aluno-família (47,2%), conforme podemos perceber na imagem que segue.

Imagem 7 – Dados da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em abril de 2020.



Fonte: Fundação Carlos Chagas.

O estudo nos permite entender que a relação escola-família se mostrou mais possível no período pandêmico. Espera-se sua continuidade com o retorno do ensino presencial. Esse cenário reafirma a necessidade de políticas públicas e movimentos produzidos pelas escolas para que essa relação dialógica tenha continuidade. Além disso, a pesquisa evidencia que as famílias se envolveram mais com os processos de escolarização dos estudantes, mas não podemos direcionar a elas uma tarefa que é da escola. Isso não quer dizer que esses segmentos não possam trabalhar juntos, mas não se trata de passar a responsabilidade de um segmento para o outro.

Ainda sobre essa temática, o estudo reitera que as famílias buscaram se empenhar para prover as possibilidades de escolarização dos estudantes a partir do que recebiam das escolas. No entanto, tratou-se de uma questão emergencial. A escola, segundo Saviani (2003), tem a tarefa de possibilitar a apropriação dos conhecimentos sistematizados, por isso é preciso avaliar os impactos do contexto pandêmico nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial para que novas-outras políticas inclusivas sejam implementadas com o ensino presencial.

Para fechar essa segunda categoria de análise, percebe-se que houve um movimento interessante na Rede Municipal de Vila Velha/ES para prover escolarização dos estudantes público da Educação Especial no período pandêmico. As entrevistadas falam de práticas educacionais; de uma plataforma; das formações que aconteceram também de modo remoto; da integração entre regentes de classe, famílias e professores da Educação Especial; da criação de conteúdos compartilhados e dos atendimentos individualizados por meio de recursos como *WhatsApp*. Com isso, buscaram oportunizar a continuidade das aulas e dos atendimentos específicos aos estudantes público da Educação Especial, mesmo diante dos desafios que atravessaram o processo e dos desafios que precisam ser enfrentados.

A terceira categoria de análise diz respeito à articulação entre o ensino comum e o especial. Buscamos entender como se constituiu a interação entre esses profissionais, porque é tarefa do docente do ensino comum organizar o trabalho pedagógico para que os estudantes se apropriem dos componentes curriculares das disciplinas ministradas nas escolas, enquanto os profissionais do atendimento educacional especializado assumem a tarefa de apoiar a classe comum e complementar/suplementar os processos de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Vejamos o que as entrevistadas sinalizaram sobre a temática.

No período remoto, a escola fez toda uma articulação, tanto para os alunos do ensino comum como da Educação Especial. A gente tinha um dia de entrega para as atividades. Todo dia, tinha aula no remoto, então, assim, apesar das dificuldades, foi bem planejado (Professora 01 de Educação Especial – Região 01).

Voltamos em maio no formato híbrido. Cada semana, vinha um grupo, alternando entre dois grupos. Numa semana, era presencial e, na outra, a distância. Quando estava somente no remoto, as atividades eram planejadas de acordo com a proposta da turma e adaptada conforme a demanda. Postávamos na plataforma *Google Classroom*. Para quem não tinha condições de acessar por falta de recursos, os responsáveis buscavam na escola (Professora 02 de Educação Especial – Região 02).

Não houve articulação, apenas seguíamos o planejamento e produzimos as atividades para os alunos. A secretaria chegou a dizer que essas atividades que produzimos iriam para o banco de atividades para alimentar o site, porém nenhuma atividade minha foi selecionada ou de outro colega que eu conheço; inclusive, meus alunos não acessaram o site, pois não tinham computador. Para uma criança com deficiência, estudar pelo celular não é tão simples, pois existe comprometimento motor, além do intelectual (Professora 03 de Educação Especial – Região 03).

A situação entre o ensino comum e a educação social se deu a partir de reuniões online. Tivemos também encontros virtuais coletivos para pensar juntos em propostas e alternativas para que o aluno pudesse realizar suas atividades. Ou eram na plataforma ou eram entregues na escola (Professora 04 de Educação Especial – Região 04).

Nosso trabalho e nosso planejamento eram juntos. A Educação Especial adaptava os conteúdos realizados pelos professores da sala regular. A gente tentava montar as atividades em outro formato para que elas pudessem alcançar o público-alvo da Educação Especial (Professora 05 de Educação Especial – Região 05).

As unidades de ensino do município tiveram que se articular com a família dos alunos com deficiência. Tiveram que elaborar situações de aprendizagem e de desenvolvimento a partir das possibilidades de cada família e de

sua rotina. Eram realizadas as conversas com as famílias para ajustar as propostas e conhecer a rotina familiar no período de distanciamento social. Com o apoio dos professores regentes e as adaptações dos professores colaboradores, foram disponibilizados os materiais específicos para as propostas adotadas e os contatos com as famílias por meio de grupo de *Whats.App* para o atendimento duas vezes por semana na pandemia (Coordenadora da Educação Especial).

Trazemos, nas narrativas dessa categoria, a articulação entre o ensino comum e a Educação Especial. Uma professora destacou: “houve esforços da escola em que eu lecionava para garantir que os alunos da Educação Especial fossem atendidos durante o período remoto”. A oferta de apoio, recursos e estratégias específicas para atender às necessidades individuais desses estudantes demonstrou o compromisso das entrevistadas com a inclusão e o respeito à aprendizagem dos discentes.

Havia tentativas para que as atividades fossem planejadas em consonância com os objetivos pensados para a turma e acessibilizadas pelas professoras da Educação Especial, isso de acordo com as necessidades dos alunos e em meio ao contexto desafiador da pandemia. Para Sacristán (2000), pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos, mudando a metodologia educativa, fazendo-a atrativa e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno.

Essas atividades eram disponibilizadas na plataforma virtual para garantir que os estudantes tivessem acesso. Para os que não contavam com recursos tecnológicos, eram disponibilizadas versões impressas a serem retiradas pelos responsáveis dos alunos na secretaria da escola, assegurando, assim, a continuidade do aprendizado, mesmo diante das limitações impostas pela situação de saúde pública.

No cenário desafiador da pandemia, as unidades de ensino da municipalidade enfrentaram a necessidade da colaboração estreita com as famílias de alunos com deficiências. Foi crucial desenvolver redes de apoio que se alinhassem às particularidades de cada família e à sua rotina. Para alcançar esse objetivo, foram conduzidas conversas, visando ajustar as propostas educacionais de acordo com as necessidades de cada contexto familiar e compreender como as famílias estavam enfrentando o período de distanciamento social.

A partir da colaboração entre professores do ensino comum e de Educação Especial, foram criados materiais didáticos específicos para atender às propostas curriculares. Para Machado e Almeida (2010), o trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre os profissionais envolvidos, levando cada um a fazer o melhor possível a partir de seus saberes. Para tanto, é necessário definir um bom funcionamento da equipe e os modos de utilizar os conhecimentos e experiências existentes.

Quando professor da classe comum trabalha em colaboração com professor de Educação Especial, o processo de formação e o aprendizado acontecem simultaneamente em sala de aula e o profissional das disciplinas comuns aprende a realizar práticas inclusivas, mesmo quando o professor de Educação Especial não está presente (Capellini; Zerbato, 2022, p. 87).

Além disso, foram estabelecidos canais de comunicação diretos com as famílias por meio de grupos no WhatsApp, alternativa que possibilitou tentativas de oferta do atendimento educacional especializado duas vezes por semana, mesmo em meio à crise pandêmica. Essa abordagem colaborativa demonstrou ser essencial para assegurar a continuidade do processo educacional e o apoio necessário às famílias e aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Durante o isolamento social produzido pela pandemia da Covid-19, a Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais durante o estado de calamidade, teve um papel crucial ao definir as diretrizes educacionais para continuidade dos processos de escolarização dos estudantes brasileiros. O Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, alinhou a reorganização do calendário escolar e a contabilização das atividades não presenciais para cumprir a carga horária mínima anual. Com isso, foram estabelecidos parâmetros essenciais para orientar a educação brasileira no cenário pandêmico.

Os documentos citados promulgaram que as atividades pedagógicas não presenciais se aplicariam a todos os alunos, incluindo os apoiados pela Educação Especial. Reforçaram a defesa da qualidade dos serviços educacionais, a acessibilidade curricular e a oferta do atendimento especializado. Com esses encaminhamentos, foi reiterada a importância de os professores em atuação na Educação Especial colaborarem com os regentes de classe, articulando ações

para a confecção de materiais, orientação às famílias e planejamento de planos de ensino personalizados.

Assim, buscando pela interação entre as narrativas trazidas nessa categoria com as normativas explicitadas, compreendemos que as ações adotadas pelas escolas da Rede Municipal de Vila Velha/ES buscaram seguir as orientações estabelecidas para os processos de escolarização dos estudantes mediante a necessidade de enfrentamento da pandemia da Covid-19. Além das questões citadas, a Lei Federal nº 14.040 ainda menciona que:

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

Apesar dos dados apontados pelas entrevistadas sinalizarem as articulações das escolas para promover a acessibilidade aos conteúdos curriculares e as tentativas de integração entre professores regentes e de Educação Especial, entendemos que os estudantes com deficiências sofreram impactos negativos com o fechamento das escolas e adoção das aulas remotas. A utilização de atividades mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pode não garantir a acessibilidade requerida para certas necessidades específicas, potencialmente levando à promoção ou ao reforço de práticas de exclusão.

A Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES buscou garantir a manutenção das aulas durante a pandemia por meio de vários recursos. Essas ações demonstram a preocupação da escola frente a seu lugar como mediadora dos conhecimentos historicamente acumulados (Saviani, 2003). Mesmo assim, precisamos considerar que a história da Educação Especial é atravessada por várias perspectivas: eliminação do sujeito, abandono, restrição à vida social, integração e tentativas de inclusão (Ferreira, 2005; Jannuzzi, 2004).

Os movimentos em função da escolarização desses sujeitos nas escolas comuns ainda “engatinham”, por isso, mesmo diante dos esforços dos professores no momento da pandemia, não podemos entender que o direito à apropriação dos conhecimentos é uma temática resolvida. Precisamos compor

políticas para saldar essa dívida educacional com esses estudantes, ação que perpassa por currículos mais abertos, práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade aos conhecimentos, redes de apoio articuladas ao ensino comum e investimentos na formação dos professores — acompanhada com as devidas condições de trabalho e valorização do magistério.

Cabe destacar que, no contexto das aulas remotas, foram associadas responsabilidades de cunho pedagógico aos familiares dos estudantes. Essa experiência oportunizou a empatia e o respeito pela atuação do professor, ou seja, um olhar de importância para o trabalho desse profissional, visto que os responsáveis pelos estudantes, em muitos contextos, refletiram sobre a importância dos atos de educar e de aprender na escola, levantando o seguinte questionamento: como é possível dar conta de tantos alunos ao mesmo tempo? (Cury *et al.*, 2020).

A participação efetiva dos responsáveis na vida dos filhos no transcender das aulas remotas promoveu maior interação entre a escola e a família. Segundo Cury *et al.* (2020), a maioria dos familiares não tinha familiaridade com a modalidade do ensino remoto e, por vezes, com a realidade dos processos de ensino-aprendizagem de seus filhos, cenário que favoreceu a reflexão crítica sobre o cotidiano da escola básica e dos desafios que os professores enfrentam em sala de aula, principalmente na mediação dos conhecimentos com classes heterogêneas.

A pandemia acelerou transformações na educação, evidenciando a necessidade de flexibilidade e inovação, mas também reforçou a importância de assegurar que todas as iniciativas sejam inclusivas e acessíveis. À medida que enfrentamos os desafios do presente e olhamos para o futuro da educação, é fundamental construir lições para criar um ambiente educacional que seja equitativo e centrado no aluno (Cury *et al.*, 2020).

As narrativas revelam que o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto trouxeram impactos significativos nos estudantes público da Educação Especial, destacando desafios em termos de acessibilidade e inclusão. No entanto, iniciativas como as adotadas pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES demonstram o comprometimento das instituições em superar esses desafios, buscando possibilidades de manter a educação acessível a todos, cenário que precisa ser intensificado com o retorno ao ensino presencial, pois o isolamento pedagógico produzido pela pandemia agravou problemáticas, inclusive a distorção idade-conteúdo-série.

Além das categorias já exploradas, tivemos o cuidado de entender os principais desafios que atravessaram a implementação do ensino remoto para Educação Especial. Nossa preocupação foi entender como a adoção das tecnologias implicou no envolvimento dos alunos com o trabalho pedagógico planejado pelos professores do ensino comum e como a Educação Especial adentrou o processo. Diante disso, compusemos a quarta categoria de análise, que organiza as narrativas que seguem:

Os principais desafios no ensino remoto para Educação Especial como um todo, e até para os alunos do ensino comum, foram a questão do acesso à internet e às tecnologias. Muitos tinham celular, mas o celular era do pai ou era da mãe. Eles tinham que trabalhar, então, às vezes, a criança não tinha acesso. Na Educação Infantil, às vezes, a criança ficava com a babá, com a avó, e essas pessoas não tinham muita noção do que era feito na escola e muitos também não sabiam usar o celular. Alguns alunos tinham o celular, mas não tinham internet. Muitos não tinham computador em casa. Tivemos casos de alunos cujo irmão estudava no mesmo horário. Então, ele tinha que dividir o celular com o irmão para fazer as atividades. Foi muito difícil essa parte em relação à Educação Especial também. Foi feito todo um trabalho pelos professores de Educação Especial para preparar as atividades para os alunos. Tiveram que ir atrás dos professores regentes. Essa tarefa também não foi fácil! (Professora 01 de educação Especial – Região 01).

Desafio foi adaptação dos professores com a nova organização tecnológica. Aprender a usar a plataforma. Organizar uma atividade apenas em formato registrado era muito limitado, então era preciso aprender a usar o computador e a internet. Foi um desafio também para as famílias, tanto no acesso quanto na aprendizagem da utilização da plataforma. Muitas famílias tiveram dificuldades, porque não tinham disponível o recurso tecnológico ou pela dificuldade de acessar um sistema desconhecido. A família ficou sobrecarregada, porque, além de todas as tarefas de casa, os pais ainda tinham que auxiliar os filhos na execução das atividades. Outro desafio foi o contato com as famílias, mantê-las envolvidas com a proposta (Professora 02 de Educação Especial – Região 02).

Fazer com que as crianças tivessem acesso às atividades e com que elas fossem aplicadas da maneira correta, estimulando e desenvolvendo das habilidades necessárias para seu aprendizado (Professora 03 de Educação Especial – Região 03).

O maior desafio foi que muitas famílias não conseguiram acessar. Não tinham conhecimento para acessar o *Google Classroom* e o *Google Forms*. O que mais produziu efeito foram os grupos de *WhatsApp* e, mesmo assim, não tinham muito retorno. Tinha que ser realizada uma busca ativa. A maior dificuldade que a gente encontrava era no acesso da família na utilização dessas ferramentas (Professora 05 de Educação Especial – Região 05).

Os principais desafios foram as adaptações ao novo ensino de aprendizagem, o realinhamento com o trio gestor, a garantia de uma plataforma que atendesse às necessidades educacionais, os docentes se renovando e interagindo as novas tecnologias. A falta do contato do professor e aluno. A necessidade de o professor conhecer a realidade dos alunos para que não fossem prejudicados. A participação efetiva da família nas orientações das atividades remotas. Promover o acesso à internet de qualidade para docentes e discentes, mesmo sabendo que nem todos os estudantes tinham acesso à internet e um aparelho eletrônico. Motivar os alunos a terem interesse na aprendizagem, enfatizando o cuidado com a saúde mental para todos, num período em que as pessoas ficaram mais expostas ao vírus e à saúde mental abalada (Coordenadora da Educação Especial).

Desafios atravessaram a implementação do ensino remoto para Educação Especial, impactando diretamente os processos pedagógicos, assim como as experiências dos alunos, pais e educadores. Essas barreiras revelam a complexidade vivida pela rede de ensino analisada frente às limitações inerentes à transição abrupta do ambiente físico para o ambiente virtual.

Um dos principais desafios descritos em quase todas as narrativas foi a falta de infraestrutura tecnológica para o ensino remoto emergencial. Além disso, foram elencados como problemáticas: a) falta de conhecimento por parte dos professores sobre a utilização das tecnologias na educação; b) dificuldades de as famílias dos estudantes contarem com esses recursos; c) o celular ser o

recurso mais utilizado, mesmo considerando a precarização do estudo por meio desse instrumento; d) falta de celulares para todos os alunos acompanharem as atividades planejadas; e) fragilidades no acesso à internet e ao computador; g) sobrecarga de trabalho pelos professores e familiares; dentre outras.

Uma observação significativa presente nas narrativas é a adaptação dos professores à nova dinâmica tecnológica. A necessidade de aprender a utilizar as plataformas e a realizar as atividades exclusivamente em formato digital representou uma problemática que atravessou as práticas pedagógicas. Para Meirieu (2005), “[...] nenhum professor pode desencadear uma aprendizagem mecanicamente” (Meirieu, 2005, p. 77). Assim, para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem por intermédio das tecnologias, esse profissional precisou aprender, em um curto espaço de tempo, como acessar ferramentas que não faziam parte dos cotidianos das ações pedagógicas. Esse cenário desvela o quanto os processos de formação de professores — inicial e continuada — precisam trazer questões atuais para esses profissionais refletirem, inclusive aprender como explorar as TICs na Educação.

Os desafios também chegaram até as famílias dos estudantes, tanto no acesso às tecnologias quanto na aprendizagem/utilização da plataforma. Muitos contextos familiares enfrentaram dificuldades devido à falta de recursos tecnológicos, assim como pela complexidade de interagir com um sistema desconhecido. A sobrecarga foi notável, já que, além de suas responsabilidades domésticas, os pais/mães/responsáveis também precisaram auxiliar seus filhos na execução das atividades propostas.

Nesse cenário, como relata uma professora, o desafio consistia em garantir o acesso das crianças às atividades e assegurar a sua realização, de modo a estimular e desenvolver o aprendizado. Segundo Cury *et al.* (2020), o contato com profissionais e professores de maneira online, no período da pandemia, foi importantíssimo, porque manteve o vínculo social com os estudantes da Educação Especial, fazendo com que pudessem se sentir pertencentes ao ambiente escolar não só presencialmente. No entanto, a pandemia desvelou que a escola, os professores e o ensino presencial são elementos fundantes adotados pela cultura educacional para os processos de formação humana e apropriação dos conhecimentos.

A questão da interação entre escola e família — ao passo que foi uma ação construída — representou também um dos desafios centrais na adaptação da

Educação Especial ao ensino remoto. A natureza dessa modalidade de ensino, que, frequentemente, baseia-se na interação direta e com abordagens pedagógicas mais individualizadas, encontrou dificuldades no novo cenário. O atendimento educacional especializado desempenhou um papel fundamental ao identificar, organizar e desenvolver recursos que ajudassem a escola a superar barreiras que pudessem prejudicar a participação dos estudantes no trabalho pedagógico no momento da pandemia da Covid-19, respondendo aos princípios elencados no PNEE/2008. Segundo Cury *et al.* (2020), o trabalho do atendimento educacional especializado não se restringiu apenas às salas de aulas presenciais, necessitando se articular às circunstâncias de ensino remoto para auxiliar os professores e os estudantes a desenvolverem os trabalhos curriculares durante a pandemia.

Nesse contexto, é relevante ressaltar a observação da Coordenadora da Educação Especial a respeito de o trio gestor (diretor, pedagogo e coordenador de turnos) trabalhar de modo articulado. Conforme destacado por Bezerra, Arruda e Silva (2020), esse trio desempenha um papel essencial nas práticas organizativas das escolas. O cenário pandêmico convocou a reorganização do espaço escolar, agora pensado a partir do uso das ferramentas tecnológicas. Esse trio é importante para estabelecer os vínculos entre professor, aluno e familiares e incentivar o feedback pelas famílias sobre como as atividades e as abordagens adotadas remotamente estavam sendo realizadas no contexto familiar. Essa ação não apenas proporciona uma compreensão mais completa do progresso do aluno, mas também estabelece uma parceria colaborativa que fortalece o processo educacional.

Há anos, a educação em nosso país tem sido negligenciada pelas políticas públicas, revelando uma realidade de abandono. A pandemia agravou essa situação, evidenciando a falta de recursos tecnológicos assistivos. Essa conjuntura também trouxe à luz a triste constatação das várias facetas da desigualdade na educação, que fere um direito consagrado em lei, ou seja, o da Educação. Vimos, pelos relatos das professoras de Educação Especial, como um dos desafios que atravessaram a implementação do ensino remoto para Educação Especial foi a falta de recursos tecnológicos e o conhecimento sobre como utilizá-los em função da apropriação dos conhecimentos pelos discentes mencionados. Isso nos faz pensar nos grupos de estudantes que requerem o uso das tecnologias assistivas e ampliadas que passam pelas escolas

sem o acesso a essa possibilidade pela falta de investimento dos sistemas de ensino, inclusive no campo da formação docente.

Como última categoria de análise desse primeiro bloco, direcionamos atenções para as políticas de formação continuada dos profissionais de educação, considerando o ensino remoto e os processos de inclusão dos estudantes público da Educação Especial. Os investimentos nos saberes-fazer dos professores se colocam como uma das bases da constituição das escolas inclusivas, porque investir nos conhecimentos dos educadores significa ampliar as possibilidades de mediação do conhecimento e de aprendizagem dos estudantes.

A formação continuada no período da pandemia foi de suma importância para os professores ganharem familiaridade com as tecnologias educacionais e articulá-las ao ensino remoto, visando à continuidade dos estudos presenciais que foram interrompidos pela pandemia da Covid-19, que requereu o isolamento social, distanciando fisicamente alunos e professores dos contextos escolares. Sobre essa última categoria, narraram as professoras entrevistadas:

Formação dos professores do ensino comum e da Educação Especial. Todos tinham que participar. Era a formação na Faculdade Novo Milênio, até porque era para saber como usar as ferramentas e como utilizar e usar o *drive*. Então, tinha toda essa parte. Tinha as reuniões também, por área (Professora 01 de Educação Especial – Região 01).

Poucas formações. Todas que tivemos foram on-line, via plataforma *Meet* (Professora 02 de Educação Especial – Região 02).

Houve poucas formações para direcionar/orientar o tipo de atividades. Apenas uma formação em parceria com a Faculdade Novo Milênio para a apresentação de uma ferramenta que poderia ser utilizada para dar aula, porém a mesma não foi utilizada pela escola, tampouco acessada pelos alunos que necessitam de um acompanhamento para o desenvolvimento das atividades e, para que isso ocorra, as famílias também precisariam ter conhecimento para utilizar a ferramenta (Professora 03 de Educação Especial – Região 03).

Realizamos formações no formato EAD, no modo remoto, buscando, de forma coletiva, estratégias para trabalhar com esses alunos, tendo em vista que o aluno sem

deficiência já tem uma dificuldade muito grande para alcançar resultado. Nesse formato remoto, as formações eram em busca de estratégias e recursos para conseguir inserir o aluno da Educação Especial também nesse formato (Professora 05 de Educação Especial – Região 05).

No início da pandemia, o professor possuiu o papel de maior destaque no processo formativo, na reinvenção das tecnologias para atender às demandas do ensino remoto. (Coordenadora da Educação Especial).

As narrativas demonstram um dado relevante sobre as formações dos professores durante a pandemia: aprender a lidar com as demandas específicas do ensino remoto na Educação Especial. A transição para o ambiente *online* demandou não apenas conhecimentos tecnológicos, mas também a capacidade de adaptar estratégias pedagógicas e desenvolver métodos de avaliação que fossem coerentes com as características de cada aluno.

Evidencia-se, nas narrativas, a tentativa de capacitação realizada por meio da parceria entre a Faculdade Novo Milênio e a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES. Essa iniciativa visava preparar os professores para utilizar a plataforma a ser empregada durante a pandemia. No entanto, a complexidade de também capacitar as famílias tornou impraticável essa colaboração, levando ao seu término.

Como mencionado em categorias anteriores, a alternativa adotada foi a plataforma “Conectados da Vila”, desenvolvida pela prefeitura em conjunto com o Núcleo de Tecnologia da própria secretaria. Para tanto, recorreu-se ao *Google Classroom*. Essa solução gratuita foi disponibilizada pela *Google* durante a pandemia, permitindo que as escolas mantivessem as aulas no formato remoto. Além disso, tecnologias como o *Google Meet* possibilitaram não apenas as aulas, mas também a comunicação e as interações sociais por intermédio de videoconferências — recurso vital para as formações realizadas de maneira remota.

A ação global de empresas, como a oferta gratuita do *Google Classroom*, foi uma resposta em escala mundial para manter não apenas o processo educativo, mas também as relações sociais em meio à pandemia. Isso ilustra a importância de tais tecnologias na continuidade das atividades educacionais em um contexto desafiador e em constante evolução. Embora narrativas relatem certa escassez de formações, fica evidente que foram tomadas medidas para promover a inclusão dos alunos público da Educação Especial. Algumas dessas

iniciativas incluíram formações de forma remota, que, como já destacado anteriormente, reuniram professores de classe comum e professores de Educação Especial para delinear estratégias conjuntas, visando à participação dos alunos da Educação Especial nas atividades programadas pelas escolas.

De acordo com Melo *et al.* (2023), a formação inicial e contínua no âmbito da Educação Especial expõe uma fragilidade persistente que não se restringe ao período pandêmico. Evidencia-se que as dificuldades mencionadas não estão intrinsecamente ligadas às particularidades do ensino remoto; pelo contrário, são questões historicamente presentes no contexto da Educação Especial, que permaneceram ou até mesmo se intensificaram nesse período, desvelando a necessidade de um olhar crítico-reflexivo sobre os saberes-fazer dos professores e o necessário investimento em seus processos formativos.

## 5. Considerações finais

Neste livro, buscamos compreender as estratégias adotadas pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES para a continuidade dos processos formativos de estudantes público da Educação Especial durante a pandemia da Covid-19, que desencadeou uma crise global, impactando, de maneira significativa, os setores econômico, social, político, educacional, entre outros. Diante desse cenário, a referida rede de ensino viu-se compelida a implementar políticas educacionais, desenvolvendo estratégias emergenciais no tocante à continuidade das aulas.

Para tanto, para alcance da situação proposta, buscamos articulações entre o vivido pela rede de ensino analisada e o cenário nacional impactado pela pandemia da Covid-19. Nacionalmente, as ações implementadas pelas redes de ensino perpassaram desde as aulas remotas até a utilização de materiais distribuídos via canais digitais, como redes sociais, e-mail, *WhatsApp* e impressos. A necessidade de distância física exacerbou os desafios de aprendizagem no âmbito da educação, tornando imperativo investigar não apenas os impactos imediatos da pandemia, mas também os de longo prazo, sem dizer das ações necessárias para apoiar a escolarização efetiva dos alunos no contexto pós-pandêmico. Muitos avançaram de ano escolar com defasagens em conhecimentos básicos, como a leitura e a escrita.

Nos cenários educacionais brasileiros, ocorreu escassez de recursos tecnológicos que limitou as ações educativas e a participação dos alunos no

currículo. Para Bezerra, Arruda e Silva (2020) e Vaz (2021), as estratégias de ensino remoto não beneficiaram os estudantes, inclusive os apoiados pela Educação Especial, que se depararam com maiores barreiras para acompanhar as aulas. Além disso, a adoção do ensino remoto emergencial avolumou problemáticas já existentes na Educação, desvelando a impossibilidade de voltarmos a um “ensino normal” (como se ele um dia tivesse existido), desmerecendo como essa política impactou o direito social à Educação.

A necessidade de adaptação abrupta para o ensino remoto trouxe problemas, como a falta de recursos tecnológicos, dificuldades de acesso à internet e a necessidade de capacitação dos professores para o uso de ferramentas digitais. O ensino remoto levou a uma maior acentuação na relação idade-conteúdo-série. Além disso, o isolamento social/escolar aumentou as barreiras que afetam os processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Com a elaboração deste livro, compreendemos também o quanto os sistemas de ensino/escolas conviveram com a necessidade de adaptação e flexibilização das práticas pedagógicas e das políticas públicas para garantir o direito à Educação para os alunos, especialmente para aqueles que demandavam uma atenção educacional especial, em meio aos desafios impostos pelo contexto da pandemia.

Além das questões explicitadas, verificamos que as famílias se tornaram um componente central na educação durante o período. Muitos pais/mães/responsáveis se encontraram no papel de mediadores de aprendizagem, mesmo com desafios frente a ausência de formação que a ação requer. Apesar desses desafios, ocorreu maior tempo da interação familiar, ação que proporcionou oportunidades para que os pais/mães estivessem mais envolvidos na educação de seus filhos.

A formação de professores e a acessibilidade tecnológica emergiram como pontos críticos que precisam ser endereçados para avançar na inclusão educacional. A constituição deste livro também nos levou refletir que, historicamente, o direito à Educação no Brasil se mostrou um privilégio de uma minoria, marginalizando trabalhadores/as rurais, moradores/as de periferias urbanas, mulheres, negros/as, pessoas com deficiências, dentre outros grupos não hegemônicos. A luta pela democratização, impulsionada por movimentos sociais, ampliou esse direito aos grupos excluídos, culminando na Constituição de 1988, que promulgou a Educação como um direito público e subjetivo.

Para a garantia desses direitos, os movimentos sociais foram cruciais, resultando em um reconhecimento amplo da educação como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado. Cury e Amaral (2014) argumentam que a educação não deve ser vista apenas como um serviço ou produto, mas como um direito social fundamental que promove a cidadania e a autoestima. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 reafirmou a gratuidade do ensino público e a valorização dos profissionais da educação, enfatizando a importância de políticas educacionais para acesso, permanência e aprendizagem, respeitando as trajetórias diversificadas de aprendizagem dos estudantes.

Essas reflexões nos permitem ressaltar a importância da educação inclusiva como um direito social e um meio capaz de promover a participação efetiva dos estudantes nos processos de apropriação dos conhecimentos, independentemente de suas necessidades específicas de aprendizagem. Diante disso, fomos levados a refletir sobre os impactos da pandemia na Educação, com destaque na Educação Especial.

A composição de um olhar crítico sobre as políticas de Educação Especial no contexto da pandemia evidencia que, embora tenham sido feitas tentativas/movimentos para atender às necessidades emergentes dos alunos com deficiências durante a pandemia, há um caminho longo a percorrer para alcançar a equidade educacional. As estratégias implementadas, embora as possíveis para o momento de crise e de instabilidade social/educacional, devem ser vistas como parte de um contínuo esforço.

A pandemia evidenciou o quanto a educação precisa melhorar para atender a todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais, desvelando o quanto é importante avaliar os impactos deixados, convocando as redes de ensino a comporem projetos especiais, aulas de reforço, reorganização curricular, redes de apoio, dentre outras ações, para enfrentar a problemática deixada pela crise sanitária na Educação Especial.

Ressaltamos a importância de políticas de Educação Especial fundamentadas no direito social à Educação e capazes de responder à crise instaurada pela Covid-19, visando à garantia da continuidade dos apoios educacionais a todos os alunos. Nesse contexto, detalhamos as medidas implementadas pela Rede Municipal de Vila Velha/ES em resposta à pandemia da Covid-19, especialmente no que diz respeito à Educação Especial. Deparamo-nos com

políticas, desde a criação de protocolos de saúde e segurança, promulgação de leis para a utilização de máscaras e higienização das mãos, até a entrega de cestas básicas e kits de higiene a famílias carentes.

A Prefeitura adotou protocolos internacionais e nacionais, como o isolamento social e a utilização de álcool em gel para higienização das mãos, visando evitar a propagação do vírus. Dentre os diversos enfrentamentos que foram pensados pelo Município de Vila Velha/ES, destacamos o apoio social a partir da Lei nº 6.326, em que o poder executivo forneceu cestas básicas e kits de higiene para famílias com renda mensal de até dois salários mínimos durante o estado de emergência.

Na Educação, com a suspensão das aulas presenciais, a estratégia adotada foi o ensino remoto emergencial. As escolas utilizaram uma mescla de tecnologias, atividades impressas e contato telefônico para manter o processo educativo. Diante da necessidade imposta pela Covid-19, foi necessário capacitar os professores para o trabalho com o ensino remoto. Para fortalecer a educação inclusiva, os protocolos estabelecidos incentivaram uma parceria entre os docentes do ensino comum e os especializados em Educação Especial. O objetivo foi assegurar as adaptações curriculares essenciais que atendessem às necessidades de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dentre as múltiplas estratégias adotadas, destaca-se a produção de vídeos explicativos que detalham as atividades propostas. Além disso, foi intensificado o uso do *WhatsApp* e outras plataformas digitais para manter uma comunicação efetiva e constante.

As escolas criaram e distribuíram atividades impressas para serem retiradas pelas famílias que não possuíam recursos tecnológicos necessários às aulas remotas e estabeleceram a comunicação com os alunos e seus familiares por meio de canais eletrônicos, como o *WhatsApp*. Os professores tiveram que ser rápidos na adaptação a novas tecnologias e metodologias, muitas vezes aprendendo a utilizar ferramentas digitais em tempo real para poder mediar as aulas. Reconhecendo as dificuldades que muitos professores tinham em utilizar tecnologias, a rede municipal estabeleceu uma política de formação continuada para que os educadores ampliassem seus conhecimentos em relação ao cenário digital imposto pela pandemia.

A pandemia trouxe muitos desafios. Os tecnológicos mostraram as disparidades entre as famílias não somente em Vila Velha/ES, mas em diversas

idades brasileiras. Como nem todas tinham acesso às tecnologias necessárias para o ensino remoto, as escolas elaboraram atividades impressas para estudantes sem recursos digitais. O acesso desigual à tecnologia e à internet foi um dos problemas significativos, com alguns alunos não dispoindo de computadores ou tendo acesso limitado à internet. As atividades remotas não visavam apenas transmitir conteúdo, mas também engajar os alunos em um processo educativo ativo, apesar da falta do ambiente escolar presencial. As famílias se envolveram mais diretamente na educação de seus filhos devido ao ensino remoto, estabelecendo uma parceria mais estreita com escolas/educadores. As escolas também tiveram que desenvolver estratégias para orientar as famílias na utilização das plataformas de ensino remoto e no apoio à realização das atividades em casa.

Mesmo com os esforços explicitados, os dados apontam a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação prestar atenção detida aos alunos público da Educação Especial, que convivem com desafios em seus processos de escolarização desde antes da pandemia, cenário agravado pelo isolamento social/pedagógico que trouxe barreiras para a acessibilidade curricular e a participação desses discentes no atendimento educacional especializado. Assim, é preciso investigar o que esses alunos aprenderam, deixaram de aprender e precisam se apropriar para compor as redes e projetos de apoios necessários mediante o retorno do ensino presencial.

## Referências

- ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Pobreza, desigualdades e educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2016. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo1.html>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980. V. 5.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 fev. 2024.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2013. v. 1, p. 43-61.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 fev. 2024.

- BARCELOS, Maria Aparecida Dantas; ARRUDA, Graziela Queiroz; SILVA, Joelma Santa Reis. Prática docente do atendimento educacional especializado (AEE): em tempos remotos e distanciamento social. **Anais CONEDU**, 2020, Maceio. Disponível em [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MDI\\_SA10\\_ID1102\\_29082020225710.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MDI_SA10_ID1102_29082020225710.pdf) Acesso em: 18 fev. 2024.
- BEZERRA, Maria Aparecida Dantas; ARRUDA Graziela Queiroz; SILVA, Joelma Santana Reis. PRÁTICA DOCENTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): EM TEMPOS REMOTOS E DISTANCIAMENTO SOCIAL, 6., 2020, Campina Grande. 2020. **Anais...** Maceió: CONEDU, 2020, Maceió: 2020, p. 1-8, 1CD-ROM. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MDI\\_SA10\\_ID1102\\_29082020225710.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MDI_SA10_ID1102_29082020225710.pdf) Acesso em: 18 fev. 2024.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 24 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Seção 1. BRASIL. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- BRASIL, **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em: 18 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.

- BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm) Acesso em 18 fev. 2024.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2 ed. São Paulo: Edicon, 2022. 96 p.
- CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação Especial no Contexto de Pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/50005/37856> Acesso em: 13 abr. 2023.
- CARMO, Adriana Fernandes do. **Transtorno do Espectro Autista e Matemática:** mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia. 2022. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.
- CONDE, Patrícia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, Belém do Pará, v. 14, n. 30, set./dez. 2020. Disponível em: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/3744/1746> Acesso em: 11 mai. 2023.
- CURY, Carlos Roberto Jamil *et al.* O Aluno com Deficiência e a Pandemia. In: **Congresso Internacional Freemind**, 2022. São José dos Campos, SP. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf> Acesso em: 11 mai. 2023.
- CURY, C.R.J. *et al.* O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**, v. 1, n. 1, p. 2020-07, 2020. Disponível em: <https://freemind.com.br/blog/wp-content/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf> Acesso em 18 fev. 2024.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 80, p. 169-201, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf> Acesso em: 11 mai. 2023.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação inclusiva como direito. *In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/XIV SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 6., 2014, Vitória. 2014. **Anais [...]** Vitória: Snee, 2014. v. 1, p. 18-36, 1 CD-ROM.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito de aprender: base do direito à Educação. In: ABMP – Todos pela Educação. **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 104-116.

- CURY, Carlos Roberto Jamil; AMARAL, Cláudia Tavares. **O direito à educação básica**: análise inicial dos julgamentos do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. IV Congresso Americano de Política e Administração da Educação e VII Luso-Brasileiro. Porto, Portugal, 2014.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 139-154.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Pesquisa **Inclusão escolar em tempos de pandemia**. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/INCLUSAO\\_ESCOLAR\\_EM\\_TEMPOS\\_DE\\_PANDEMIA.pdf](https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/INCLUSAO_ESCOLAR_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA.pdf). Acesso em 23 de out. 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandro Braga. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004 (Col. Educação Contemporânea).
- JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as Secretarias Municipais de Educação. *In*: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.
- JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2, 2011. p. 17- 28.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais** [...]. Nova Almeida: Snpee, 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

- MACHADO, A. C., ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, 2010, v. 27, n. 8, p. 344-51. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/189/parceria-no-contexto-escolar--uma-experiencia-de-ensino-colaborativo-para-educacao-inclusiva> Acesso em: 11 mai. 2023.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como fazer?** (Coleção Cotidiano Escolar). São Paulo: Moderna, 2015.
- MATTA, Gustavo Corrêa et al. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2006.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- MELO, Douglas Christian Ferrari de *et al.* Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 52, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCgtBHLd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 mai. 2023.
- MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a luta e o direito: políticas públicas de educação para pessoas com deficiência visual**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.
- MELO, Douglas Christian Ferrari de; MACHADO, Eduardo Henrique de Souza. A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de COVID-19. In: MELO, Douglas Christian Ferrari de (Org.). **Práticas inclusivas em tempos de COVID-19: memórias e relatos no contexto da educação**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. p. 286-293.
- MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MIRANDA, Luana Rosa; FARIA, Simone de. Antigas demandas, novos tempos: análise da Educação Especial em Goiás e Tocantins. Brasília, **Linhas Críticas**, v. 28, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/42666/33841>. Acesso em: 11 mai. 2023.
- MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

- NASCIMENTO, Francisco Jeovane do *et al.* Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. São Paulo, **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, mar. 2020, p. 307-326. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v18n1/1809-3876-curriculum-18-01-307.pdf> Acesso em: 14 set. 2023.
- NATIVIDADE, Ligiane Leandra Campos; MELO, André Veloso de; BRASIL, Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos. **Educação Especial em tempo de pandemia de SARS-COV-2: como fica a inclusão na escola panorama XXI?** VII Encontro Nacional das Licenciaturas, VII Seminário do PIBID e II Seminário do Residência Pedagógica. 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/enalic/2021/TRABALHO\\_EBOOK\\_EV163\\_MD1\\_SA104\\_ID179202032022203821.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/enalic/2021/TRABALHO_EBOOK_EV163_MD1_SA104_ID179202032022203821.pdf) Acesso em 18 fev. 2024.
- OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão *et al.* Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. Fortaleza/Ceará. **Revista do PEMO** (Práticas Educativas, Memórias e Oralidades), v. 3, n. 1, e313864, 2020, p. 1-16. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3864/3491> Acesso em 18 fev. 2024.
- PARO, V. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- PEREIRA, R, S.; ALBUQUERQUE, L.C.R. Nova Gestão Pública e Concepção dos Diretores Escolares do Ensino Médio Regular do Distrito Federal. *In:* SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Rodrigo Pereira da (Orgs.). **Gestão Escolar e o Trabalho do Diretor**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018, p. 125-187.
- PERES, Ursula Dias; SANTOS, Gábio Pereira dos. Contribuição emergencial sobre altas rendas de pessoas físicas enfrentar a desigualdade tributária no Brasil e a COVID-19. **Revista Parlamento e Sociedade**, v. 8, n. 15, 2021, p. 103-121. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/55696> Acesso em 18 fev. 2024.
- PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre a espera e a urgência: Propostas educacionais remotas para crianças com síndrome congênita do zika vírus durante a pandemia da Covid-19. **Práxis Educativa**, v. 15, e2017126, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2017126.pdf> Acesso em 18 fev. 2024.
- PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ff44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 fev. 2024.
- PRIETO, Rosângela Gavioli; VIANNA, Cláudia. Entre as propostas de inclusão e a persistência da desigualdade no campo da educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QrrrB7Ffm5zczFDyVRBxdkp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 fev. 2024.

- PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALES, Roseli Kubo. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul. /set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nfd363N-jPwQ7K3SHqjwrSkm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 fev. 2024.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- ROGGE, Miriene Manzoli. **Implementação do Sistema de Gestão escolar (SGE) nas Práticas Organizativas das Escolas da Rede Municipal De ensino de Vila Velha/es**. 2022. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teoria da educação; curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/691> Acesso em 18 fev. 2024.
- TONOCCHI, Mônica Diva Barddal. **A sala de aula na sala de estar: as percepções da criação e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do Covid-19**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional da UNISINOS - Universidade Vale do Rio dos Sinos Unisinos, São Leopoldo, 2021.
- TORRES, Josiane Pereira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 824-840, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1205/pdf> Acesso em 18 fev. 2024.
- VAZ, Kamille. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 106-131, maio/ago.2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20062/13131> Acesso em 18 set. 2024.
- VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

- VIEIRA, Alexandro Braga; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva; MARTINS, Conceição Aparecida Correia. Professores e educação especial e cuidadores: atravessamentos nas políticas de formação continuada. *In: TEZZARI, Mauren Lúcia et al. (org.). Docência e inclusão escolar: percursos de formação e de pesquisa.* Marília/SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2020. p. 43-60.
- VILA VELHA. **Decreto nº 101, de 07 de maio de 2020.** Dispõe sobre a criação do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (Coes-Covid-19) no âmbito municipal para condução das ações em decorrência da infecção humana pelo Novo Coronavírus (Covid-19). Revogado pelo Decreto nº 294/2021. Vila Velha-ES: Prefeitura Municipal de Vila Velha, 2020. Disponível em: <https://processos.vilavelha.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/D1012020.html>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- VILA VELHA FICA NO TOPO DO RANKING NA GERAÇÃO DE EMPREGOS. **Jornal Foco no ES.** Cidade, 6 fev. 2023. Disponível em <https://foconoes.com.br/vila-velha-fica-no-topo-do-ranking-na-geracao-de-empregos/noticias/utilidade-publica/> Acesso em 26 jul. 2024.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2014.



---

Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa  
autorização dos autores e/ou organizadores.

---



A pandemia da Covid-19 desencadeou uma crise global, impactando vários setores da vida social. Na Educação, demandou a adoção do ensino remoto emergencial, considerando a necessidade de isolamento social. Com isso, as residências dos estudantes foram assumidas como uma extensão das escolas/salas de aula, pois os professores planejavam as atividades e os estudantes as realizavam neste contexto com o apoio de seus responsáveis/familiares.

Diante desse cenário, a rede municipal de ensino de Vila Velha/ES, como outras redes de ensino, viu-se compelida a implementar políticas educacionais e práticas pedagógicas para continuidade das aulas, recorrendo ao uso das tecnologias digitais. Assim, fomos percebendo que a distância física exacerbou desafios no âmbito da Educação, com destaque na Educação Especial, tornando imperativo investigar não apenas os impactos imediatos da pandemia, mas também os de longo prazo e as ações necessárias para apoiar a escolarização desses alunos, considerando o direito social à Educação.

### Os autores



encontrografia

encontrografia.com  
[www.facebook.com/Encontrografia-Editora](https://www.facebook.com/Encontrografia-Editora)  
[www.instagram.com/encontrografiaeditora](https://www.instagram.com/encontrografiaeditora)  
[www.twitter.com/encontrografia](https://www.twitter.com/encontrografia)