

Educação especial inclusiva

práticas pedagógicas exitosas e desafios
no período pandêmico e pós-pandêmico

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Bárbara Amaral Martins

Márcia Helena da Silva Melo

Joab Grana Reis

Gabriela Alias Rios

Alessandra Mafra Ribeiro

ORGANIZADORAS

encontrografia

Educação especial inclusiva

práticas pedagógicas exitosas e desafios
no período pandêmico e pós-pandêmico

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Bárbara Amaral Martins

Márcia Helena da Silva Melo

Joab Grana Reis

Gabriela Alias Rios

Alessandra Mafra Ribeiro

ORGANIZADORAS

encontrografia

Copyright © 2025 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

Leticia Barreto (Supervisora)

Paula Vigneron (Estagiária)

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

Educação especial inclusiva [livro eletrônico] :
práticas pedagógicas exitosas e desafios no
período pandêmico e pós-pandêmico /
(organizadoras) Fernanda Matrigani Mercado
Gutierrez de Queiroz...[et al.]. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2025.
PDF

Vários autores.
Outros organizadoras: Bárbara Amaral Martins,
Márcia Helena da Silva Melo, Joab Grana Reis,
Gabriela Alias Rios, Alessandra Mafra Ribeiro.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-124-2

1. Coronavírus (COVID-19) - Educação
2. Educação inclusiva 3. Inclusão escolar
4. Políticas educacionais 5. Prática pedagógica
I. Queiroz, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez
de. II. Martins, Bárbara Amaral. III. Melo,
Márcia Helena da Silva. IV. Reis, Joab Grana.
V. Rios, Gabriela Alias. VI. Ribeiro, Alessandra
Mafra.

25-276914

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Política educacional :
Educação 379.26

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2

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.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

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

Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a 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

Prefácio	10
-----------------------	-----------

Apresentação	13
---------------------------	-----------

1ª parte

Relatos de pesquisas	17
-----------------------------------	-----------

Capítulo 1

Educação Especial inclusiva frente às transformações do ensino em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica	18
--	-----------

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Bárbara Amaral Martins

Márcia Helena da Silva Melo

Joab Grana Reis

Gabriela Alias Rios

Alessandra Mafra Ribeiro

Capítulo 2

Estratégias para superação de prejuízos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes da Educação Especial durante a pandemia do Covid-19: revisão integrativa	31
--	-----------

Mariana Gonçalves Rebello

Márcia Helena da Silva Melo

Capítulo 3

Educação Especial no Campo em tempos de Covid-19: o retorno às aulas presenciais 55

Ozeias de Lima Soares

Bárbara Amaral Martins

Capítulo 4

Estratégias Educacionais exitosas para o público da Educação Especial durante o período pandêmico em Salvador – BA. 75

Cristiane Silva Conceição

Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz

Miguel Angel Garcia Bordas

Capítulo 5

Desafios e estratégias de superação na Educação Especial em contexto pandêmico e pós-pandêmico: uma perspectiva de gestores escolares brasileiros 97

Alessandra Mafra Ribeiro

Capítulo 6

Educação Especial Inclusiva durante o período pandêmico da Covid-19: um olhar dos pais e crianças do Ensino Fundamental I . . 117

Isabela Souza Maltez Monção

Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz

2ª parte

Desafios e estratégias de enfrentamento às lacunas de aprendizagem em narrativas docentes 131

Capítulo 7

Práticas exitosas em Mato Grosso do Sul: experiências do Atendimento Educacional Especializado em Corumbá e Campo Grande 132

Angela Silva Pereira Duarte

Marta Aparecida de Mello Pereira

Rosemary Nantes Ferreira Martins

Bárbara Amaral Martins

Capítulo 8

Práticas pedagógicas de estudantes com deficiência na pandemia e pós-pandemia no contexto amazônico 148

Joab Grana Reis

Capítulo 9

Práticas pedagógicas inclusivas exitosas em Florianópolis: o atendimento ao estudante público da Educação Especial no período pandêmico 163

Gabriela Alias Rios

Isabela Souza Maltez Monção

Raquel Conceição dos Santos

Capítulo 10

Educação Inclusiva para crianças com deficiência visual: atendimento educacional especializado e o aprendizado no ambiente doméstico 176

Jaqueline Duarte da Silva

Capítulo 11

Tecnologias para o ensino de estudantes público da Educação Especial no período pandêmico 186

Gabriela Alias Rios

Raquel Conceição dos Santos

Sobre os autores 199

Prefácio

Muito me honra ter sido convidada para fazer o prefácio desta obra, tão relevante e necessária, que nos conduz por uma reflexão profunda acerca dos caminhos da Educação Especial inclusiva frente aos impactos da pandemia de Covid-19. Em um cenário de crise sanitária e educacional sem precedentes, as escolas, os professores, os estudantes e suas famílias foram desafiados a repensar práticas, ressignificar rotinas e buscar soluções para que a inclusão educacional não fosse apenas um ideal, mas uma realidade possível, mesmo diante do distanciamento social, da exclusão digital e das fragilidades estruturais históricas do sistema educacional brasileiro.

O livro intitulado *Educação Especial Inclusiva: práticas pedagógicas exitosas e desafios no período pandêmico e pós-pandêmico* apresenta-se como uma contribuição singular ao campo da educação inclusiva ao reunir, em sua composição, estudos, experiências e reflexões oriundos de uma rede de pesquisa interinstitucional e inter-regional. A articulação entre pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Instituto Federal de São Paulo (IFSP), com apoio da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 – Universal, demonstra o comprometimento científico e político com a promoção de práticas educativas inclusivas que respondam, de forma crítica e contextualizada, aos desafios impostos pelo período pandêmico.

A obra está estruturada em duas partes complementares. A primeira contempla relatos de pesquisas acadêmicas, com enfoques metodológicos diversos, que analisam os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE), as lacunas no processo de ensino-aprendizagem e os desafios na retomada das aulas presenciais. A segunda parte, por sua vez, adentra o campo das práticas pedagógicas e da escuta sensível de professores, valorizando as narrativas como forma legítima de produção de conhecimento e enfatizando a centralidade da experiência docente como elemento estruturante da educação inclusiva em contextos adversos.

A análise dos capítulos permite evidenciar temas recorrentes e absolutamente urgentes: o domínio acelerado de tecnologias por parte dos professores para adaptação ao ERE; as desigualdades no acesso aos recursos digitais; o protagonismo das famílias no processo de mediação pedagógica; o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e o esforço de diferentes atores escolares na construção de vínculos afetivos e estratégias didáticas para mitigar os efeitos da exclusão educacional. Sobressaem, ainda, os relatos de experiências exitosas oriundas de regiões e contextos diversos, como áreas rurais, amazônicas, capitais e cidades do interior, que mostram que, mesmo diante das limitações, a inclusão escolar foi possível, quando amparada pela escuta, pela colaboração e pelo respeito à diversidade.

Trata-se, portanto, de uma produção que alia densidade teórica à potência das práticas pedagógicas. Não se trata apenas de um levantamento técnico-científico das dificuldades enfrentadas, mas de um registro analítico e político das reinvenções e das estratégias de superação que emergiram a partir da realidade concreta de milhares de educadores brasileiros.

Este livro também propõe uma leitura crítica sobre o papel do Estado, das políticas públicas e das instituições escolares na garantia do direito à educação para os estudantes do público da Educação Especial. Aponta para a urgência da formação continuada, da valorização do trabalho docente, da acessibilidade digital e da implementação de políticas inclusivas que resistam às rupturas e retrocessos.

Diante disso, esta obra cumpre uma função epistemológica, formativa e ética. Ao documentar práticas exitosas, ao sistematizar desafios e ao propor caminhos, contribui para a consolidação de uma educação inclusiva, democrática e equitativa. Convida-nos, enquanto educadores, pesquisadores e

gestores, a não perdermos de vista as lições duramente aprendidas durante a pandemia e a utilizá-las como alicerce para um projeto educativo comprometido com a justiça social.

Que esta leitura inspire novos estudos, fortaleça práticas pedagógicas e amplie o compromisso coletivo com uma escola que reconhece, acolhe e valoriza cada sujeito em sua singularidade.

Parabéns a todos os autores e aos participantes, protagonistas dos estudos desenvolvidos.

Adriana Garcia Gonçalves

**Professora associada IV do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação
em Educação Especial – PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar**

Apresentação

Neste livro, apresentamos os resultados da pesquisa *Educação Especial inclusiva frente às transformações do ensino em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica*. Trata-se de uma pesquisa multicêntrica realizada por pesquisadoras da Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual do Amazonas e Instituto Federal de São Paulo, com o apoio da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 – Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Brasil).

O objetivo geral foi sistematizar os desafios enfrentados e as estratégias de superação adotadas diante dos prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes Público da Educação Especial (PEE), decorrentes do distanciamento social e do ensino remoto, em escolas públicas brasileiras, a partir da perspectiva das equipes escolares, estudantes e suas famílias.

Como objetivos específicos, destacam-se: a) conhecer como se desenvolveram as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) participantes da pesquisa no período de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia; b) conhecer os procedimentos adotados ou planejados para a volta às aulas nas escolas participantes; c) analisar as dificuldades e as possibilidades encontradas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas junto aos estudantes com deficiência durante o ensino remoto e frente ao retorno das aulas presenciais; d) compartilhar práticas exitosas desenvolvidas pelas

escolas que permitam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no retorno às aulas no período pós-pandêmico.

Nesse sentido, os capítulos desta obra foram organizados em duas seções. A primeira, composta por seis capítulos, apresenta *Relatos da Pesquisa* e a segunda é formada por cinco capítulos, que trazem os resultados da pesquisa, porém abordando os desafios e estratégias de enfrentamento às lacunas de aprendizagem em narrativas docentes.

Cada capítulo conta com um resumo inicial, o que favorece a leitura fluida e permite ao leitor localizar com mais facilidade os temas de seu interesse. A intenção da obra é apresentar-se como um recurso acessível para educadores, gestores e pesquisadores que buscam conhecer práticas e reflexões sobre a Educação Especial inclusiva em contextos adversos, dialogando com experiências concretas desenvolvidas em diferentes regiões do país.

Abrimos o livro, na primeira seção de ***Relatos da Pesquisa***, com o capítulo de mesmo nome da pesquisa, *Educação Especial inclusiva frente às transformações do ensino em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica*, de autoria das organizadoras, que apresenta e discute os desafios e práticas exitosas no desenvolvimento das atividades pedagógicas durante a pandemia, bem como no retorno às aulas presenciais, com enfoque nos estudantes PEE.

No segundo capítulo, *Estratégias para superação de prejuízos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes da Educação Especial durante a pandemia do Covid-19: revisão integrativa*, Mariana Gonçalves Rebello e Márcia Helena da Silva Melo revelam estratégias aplicadas diretamente aos estudantes PEE; adaptações específicas de materiais e métodos; intervenções digitais criadas para desenvolver habilidades específicas, como leitura e matemática; estratégias voltadas à capacitação das famílias para apoio ao aprendizado em casa e meios de comunicação estabelecidos com os familiares. A experiência acumulada reforça a necessidade de políticas que promovam inclusão e preparo para contextos emergenciais.

Na sequência, o terceiro capítulo, *Educação Especial no Campo em tempos de Covid-19: o retorno das aulas presenciais*, de autoria de Ozeias de Lima Soares e Bárbara Amaral Martins, tem como objetivo compreender o processo ensino-aprendizagem de estudantes público da Educação Especial no retorno às aulas presenciais, durante o período pandêmico, em uma escola do campo. Participaram da pesquisa um estudante PEE, um responsável, o professor de

Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor de apoio educacional inclusivo, o professor regente e o diretor da escola. Os resultados indicam um trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica a fim de estabelecer ou fortalecer o vínculo estudante-escola, atenuando os prejuízos da Covid-19 ao processo de ensino-aprendizagem e evitando a evasão escolar, garantindo, assim, a escolarização e autonomia do estudante PEE.

No quarto capítulo, *Estratégias educacionais exitosas para o público-alvo da Educação Especial durante o período pandêmico em Salvador-BA*, os autores Cristiane Silva Conceição, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz e Miguel Angel Garcia Bordas (*in memoriam*) compartilharam atividades no sentido de contribuir com as discussões sobre a educação escolar inclusiva.

No quinto capítulo, *Desafios enfrentados pelo público-alvo da Educação Especial e estratégias de superação em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica: sob uma visão dos gestores escolares brasileiros*, Alessandra Mafra Ribeiro analisa dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto e o retorno presencial. Destacam-se desafios na adaptação pedagógica e no apoio às famílias, bem como avanços nas práticas inclusivas. Estratégias como a entrega de materiais e metodologias alternativas foram fundamentais. Conclui-se ser essencial investir em recursos especializados e formação contínua das equipes escolares.

No sexto capítulo, *Educação Especial inclusiva durante o período pandêmico da Covid-19: um olhar dos pais e crianças do Ensino Fundamental I*, Isabela Souza Maltez Monção e Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz, ao entrevistarem estudantes PEE e familiares, constataram maior apoio das professoras do AEE e as dificuldades com a conectividade da *internet* durante o ensino remoto, resultando em maior quantitativo de atividades impressas.

A segunda seção, **Desafios e estratégias de enfrentamento em narrativas docentes**, inicia-se com o sétimo capítulo, *Práticas exitosas em Mato Grosso do Sul: experiências do Atendimento Educacional Especializado em Corumbá e Campo Grande*, de Angela Silva Pereira Duarte, Marta Aparecida de Mello Pereira, Rosemary Nantes Ferreira Martins e Bárbara Amaral Martins

No oitavo capítulo, Joab Grana Reis apresenta *Práticas pedagógicas de estudantes com deficiência na pandemia e pós-pandemia no contexto amazônico* e conclui que o protagonismo das docentes foi fundamental para promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes PEE, diante dos desafios enfrentados.

A seguir, no nono capítulo, *Práticas pedagógicas inclusivas exitosas em Florianópolis: o atendimento ao estudante público da Educação Especial no período pandêmico*, as autoras Gabriela Alias Rios, Isabela Souza Maltez Monção e Raquel Conceição dos Santos apresentam as práticas pedagógicas bem-sucedidas para a inclusão, em Florianópolis, que evidenciam a importância da colaboração entre professores do AEE, de apoio e regentes tanto durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) quanto no retorno às atividades presenciais.

O décimo capítulo, *Educação inclusiva para crianças com deficiência visual: Atendimento Educacional Especializado e o aprendizado no ambiente doméstico*, de Jaqueline Duarte da Silva, relata ações pedagógicas do AEE realizadas no interior da Bahia. Conclui ser essencial que as lições aprendidas durante a pandemia sejam incorporadas às estratégias educacionais, possibilitando um ambiente mais acessível e inclusivo. A experiência da pandemia evidenciou a importância da adaptação e da colaboração entre escolas e famílias para garantir o direito à aprendizagem

Por fim, fechando a obra, no décimo primeiro capítulo, *Tecnologias para o ensino de estudantes público da Educação Especial no período pandêmico*, Gabriela Alias Rios e Raquel Conceição dos Santos apontam que os recursos tecnológicos foram essenciais para o ERE, permitindo a comunicação com os estudantes e envio de atividades. Contudo, foram evidenciados aspectos que se configuraram como fatores de exclusão, como a falta desses recursos; a dificuldade na manipulação, tanto pelo estudante quanto pela família; a falta de usabilidade e acessibilidade de algumas plataformas escolhidas.

Esta obra representa um compromisso coletivo com a educação inclusiva e a produção de conhecimento voltado à transformação social. Ao reunir experiências diversificadas de diferentes regiões do país, esperamos que este livro sirva não apenas como registro histórico, mas também como fonte de inspiração para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, reforçando o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa em prol das necessidades de todos os estudantes. Que as lições aqui compartilhadas possam contribuir para a construção de um futuro em que a inclusão seja, de fato, uma realidade consolidada.

As organizadoras

1ª parte

Relatos de pesquisas

Capítulo 1

Educação Especial inclusiva frente às transformações do ensino em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Bárbara Amaral Martins

Márcia Helena da Silva Melo

Joab Grana Reis

Gabriela Alias Rios

Alessandra Mafra Ribeiro

DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.1

Resumo: A educação inclusiva busca atender toda a diversidade existente no ambiente escolar, acolhendo os grupos historicamente excluídos, proporcionando a participação e aprendizagem de todos e de cada um. Desde o início de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19, muitas escolas tiveram que implementar alternativas de atuação, de forma a garantir a continuidade da escolarização dos estudantes nas mais diversas realidades educacionais e sociais, buscando atender uma perspectiva inclusiva de ensino. Esta pesquisa tem como objetivo geral sistematizar os desafios enfrentados e as estratégias de superação adotadas diante de eventuais prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial (PEE), decorrentes do distanciamento social e do ensino remoto, pelas escolas públicas brasileiras junto às equipes escolares, estudantes e suas famílias. E como objetivos específicos: a) conhecer como se desenvolveram as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) par-

participantes da pesquisa no período de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia; b) conhecer os procedimentos adotados ou planejados para a volta às aulas nas escolas participantes; c) analisar as dificuldades e as possibilidades encontradas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas junto aos estudantes com deficiência durante o ensino remoto e frente ao retorno às aulas presenciais; d) compartilhar práticas exitosas desenvolvidas pelas escolas que permitam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no retorno às aulas no período pós-pandêmico. Para realização do estudo com desenho metodológico qualitativo descritivo, foram utilizados questionários e entrevistas com professores, gestores, estudantes PEE e seus responsáveis, além de análise documental. Também se realizaram grupos focais com professores participantes. Diante dos resultados da análise de conteúdo, emergiram as seguintes categorias: desafios e práticas exitosas no desenvolvimento das atividades pedagógicas durante a pandemia e desafios e práticas exitosas para o ensino e aprendizagem no retorno às aulas presenciais. Com este livro, pretende-se difundir as práticas educacionais inclusivas exitosas e divulgar o estudo por meio de publicações científicas com a intenção de valorizar a educação como um dos principais caminhos para combater as desigualdades sociais, realçada pela necessidade de recuperação e renovação institucionais frente às transformações do ensino em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica.

Palavras-chave: Covid-19. Educação Especial. Inclusão Escolar. Pandemia. Público-alvo da Educação Especial.

Introdução

Perspectiva educacional inclusiva e as políticas públicas de inclusão

A educação inclusiva se revela como um processo educacional que acredita que todos os seus alunos têm potencialidades a desenvolver e para buscar formas de contribuir com o meio social.

[...] é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para participação nos processos de aprendizagem escolar (Alves *et al.*, 2006, p. 9).

Assim, não basta todas as crianças estarem matriculadas nas escolas. Há necessidade de garantia de acesso e permanência, com oferta de oportunidades equitativas de aprendizagem com qualidade. Faz-se importante o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, de políticas de inclusão, o aprimoramento dos sistemas de ensino e o subsídio de práticas pedagógicas inclusivas (Bueno, 1999; Queiroz; Menezes, 2014).

Considera-se público da Educação Especial os estudantes com deficiências (seja física, intelectual ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento (atualmente, o transtorno do espectro autista – TEA) e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011).

Nesse contexto, mencionam-se o documento *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Student and School*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2012), e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), que propõe assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Essa declaração almeja que “nenhuma meta de educação seja considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos” (UNESCO, 2016, p. 7).

Como parte da Agenda 2030 para a Educação Global e em decorrência dessa, mais recentemente, o relatório internacional *A guide for ensuring Inclusion and equity in Education*, visando garantir inclusão e equidade na educação, demonstra experiências inclusivas de diversas localidades do planeta. Entende-se por equidade a garantia da existência de preocupação com justiça e processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância e inclusão para superar barreiras que limitam a participação, presença e demais conquistas dos estudantes (UNESCO, 2017). Sob essa ótica, devemos eliminar as barreiras de acesso ao currículo, mantendo os seus desafios, que são necessários à aprendizagem, oferecendo materiais diversificados para que todos os estudantes possam interagir (Sebastián-Heredero, 2020).

O trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas diante do cenário de isolamento físico decorrente da pandemia do Covid-19

Desde o início de 2020, em decorrência da pandemia do Covid-19 em todo o mundo, muitas escolas tiveram que implementar alternativas de atuação de forma a garantir a continuidade da escolarização dos estudantes, buscando propostas

para cumprir os princípios escolares previstos para cada nível numa perspectiva inclusiva. Sobre esse período de distanciamento social, Queiroz, Barbosa e Uzêda (2021) comentaram que tal fato pode aprofundar as diferenças de aprendizagem entre os estudantes e, “para garantir a inclusão durante a pandemia, é preciso mobilizar recursos humanos e financeiros, estabelecer comunicação entre escola, estudante e família” (Queiroz; Barbosa; Uzêda, 2021, p. 3).

De acordo com o primeiro relatório da pesquisa *Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19* (2020), 90,8% dos professores da Educação Infantil e anos iniciais de alfabetização estavam ministrando suas aulas de maneira remota e 55% avaliaram o ensino remoto como uma alternativa de meio-termo para garantir o vínculo das crianças com a escola. Ademais, 44% consideraram uma boa solução para os problemas da educação durante a pandemia, dentre outras respostas apontadas com menor incidência pelos professores. No recente relatório *Education in Brazil: an international perspective*, da OECD (2021), vislumbrou-se o desafio da reabertura das escolas com o findar da pandemia, destacando-se que a situação requer atenção aos entraves relacionados aos protocolos de higiene e à necessidade de recuperar a aprendizagem dos estudantes e ofertar apoio socioemocional.

Diante desse contexto, o tema desta pesquisa considera o potencial do compartilhamento de práticas exitosas executadas pelas escolas que permitam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no retorno às aulas no período pós-pandêmico a partir do seguinte objetivo geral: sistematizar os desafios enfrentados e as estratégias de superação adotadas diante de eventuais prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial (PEE), decorrentes do distanciamento social e do ensino remoto, pelas escolas públicas brasileiras junto às equipes escolares, estudantes e suas famílias.

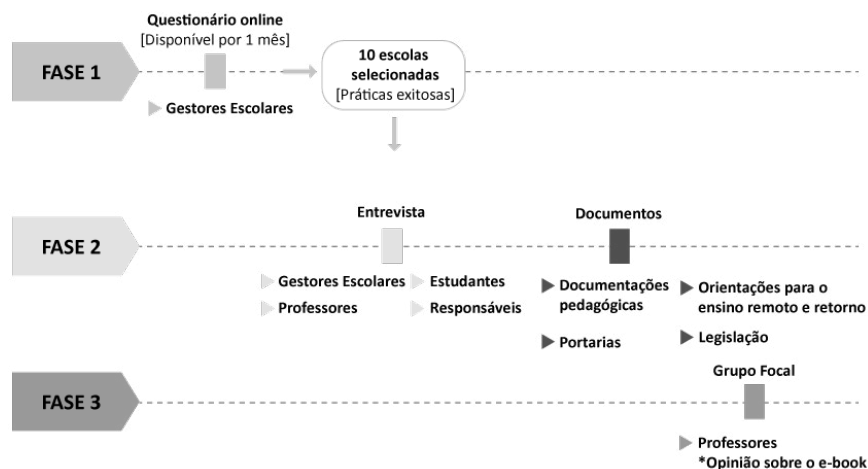
Quanto aos objetivos específicos: a) conhecer como se desenvolveram as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) participantes da pesquisa no período de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia; b) conhecer os procedimentos adotados ou planejados para a volta às aulas nas escolas participantes; c) analisar as dificuldades e as possibilidades encontradas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas junto aos estudantes PEE durante o ensino remoto e frente ao retorno às aulas presenciais; d) compartilhar práticas exitosas desenvolvidas pelas escolas que permitam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no retorno às aulas no período pós-pandêmico.

Nesse sentido, torna-se relevante buscar, nas escolas, meios para a superação de eventuais prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PEE, decorrentes do distanciamento social e do ensino remoto. A sistematização de práticas exitosas é de suma importância no momento de retorno ao ensino presencial para que sejam implementadas medidas efetivas de promoção da aprendizagem com equidade a partir de recursos das comunidades locais.

Percurso metodológico

Esta pesquisa qualitativa descritiva foi desenvolvida em três fases: coleta de dados por meio de questionário *online* para gestores escolares de redes de ensino das cinco regiões do país; entrevistas com gestores, professores, estudantes e seus responsáveis; coleta de dados documentais e grupo focal com os professores. A partir dos questionários respondidos pelos gestores, foram selecionadas as 10 escolas participantes, sendo uma unidade situada na capital e outra no interior de cada região do Brasil, mediante indícios de práticas exitosas apontados nos questionários. Foram selecionados os participantes das escolas de acordo com os princípios éticos em pesquisa e realizadas as entrevistas, conforme a figura 1:

Figura 1 — Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas próprias autoras.

A partir da elaboração deste livro pelos pesquisadores em parceria com as equipes escolares, espera-se difundir o desenvolvimento das atividades pedagógicas, face ao retorno às aulas presenciais, em relação à acolhida e respeito à diversidade encontrada no ambiente escolar e à valorização das ideias da própria comunidade para superar as adversidades ocasionadas ou potencializadas em decorrência da pandemia. Os resultados indicam elementos necessários para que a escola participante, bem como outras escolas que acessem esse material promovam e ampliem suas práticas inclusivas, contribuindo para que acolham a todos e a cada um.

Convém informar que as decisões relativas ao conteúdo deste livro, como a sua forma de divulgação, lançamento etc., foram definidas de forma colaborativa entre os membros da pesquisa e a comunidade escolar. Ressaltamos a relevância do imprescindível rigor adotado frente aos aspectos éticos de não identificação dos participantes, entre outros.

Desenvolvimento

A partir da análise dos dados dos questionários, das entrevistas e do grupo focal, bem como à luz dos documentos analisados, foram levantadas as seguintes categorias e subcategorias a partir dos temas:

Desenvolvimento das atividades pedagógicas durante a pandemia

Para a realização das atividades pedagógicas durante o período da pandemia, foram encontrados desafios e práticas exitosas envolvendo o PEE. Como desafios, podemos relatar que, durante o distanciamento social decorrente da pandemia, as orientações de algumas secretarias de educação demoraram a chegar, e a escola foi providenciando ações com os recursos de que dispunha, como formar grupos de *WhatsApp* entre professores e pais, conforme relato dos participantes.

Os recursos tecnológicos, por sua vez, foram essenciais para o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE). No entanto, a sua ausência ou a dificuldade em conseguir manipulá-los, seja pelo estudante ou pela família, configuraram-se em fatores de exclusão, gerando dificuldade de participação. Outro desafio relatado foi referente ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva, que, muitas vezes, eram utilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas, mas, com o

fechamento abrupto das instituições, muitos estudantes ficaram sem acesso a esses recursos em suas casas.

Além disso, a acessibilidade nas plataformas *online* foi um dos pontos de dificuldade mencionados no período. Outro desafio mencionado foi a falta de apoio das famílias, seja nas aulas *online* ou para buscar e entregar as atividades:

[...] algumas famílias achavam desnecessário esse momento (de aula síncrona). Não proporcionavam isso para as crianças. Outrora estavam trabalhando mesmo, não tinham condições de deixar ali a criança em tempo real, com a *internet* ligada. Então, assim, foi algo que dificultou bastante (P8).

Entende-se que a dificuldade de participação dos estudantes se deve a questões de vulnerabilidade social, que impediram o uso adequado de recursos tecnológicos no período pandêmico. A falta de apoio familiar também contribuiu para esse quadro, tornando evidente o despreparo e a ausência de condições para acesso a tecnologias, como o computador e *smartphone*, e à Tecnologia Assistiva, tais como os leitores de tela e recursos de acesso ao computador.

O desafio de desenvolver as atividades pedagógicas durante o ERE na pandemia levou a escola a uma necessária reorganização e à reflexão sobre o planejamento pedagógico, bem como o currículo escolar teve que ser ressignificado. No entanto, muitos professores indicaram que o retorno foi abaixo do esperado. Todas essas indagações nos fazem refletir acerca da necessidade premente de formação de professores para o período, tanto frente aos aspectos educacionais quanto tecnológicos, bem como dos demais profissionais vinculados à escola que oferecem suporte ao estudante público da Educação Especial, como professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais de apoio, entre outros.

Em relação às práticas exitosas, os diretores de escola relataram que receberam orientações das secretarias de educação, assim como equipamentos como *tablets* e *chips* de *internet* para serem entregues aos estudantes, sendo que, em algumas localidades, houve demora para a chegada do recurso tecnológico, impactando na participação dos estudantes nas atividades escolares. Como relata P1: "Eles chegaram no meio da pandemia; no começo, a gente não tinha os *tablets*, então a gente postava as atividades e alguns alunos que tinham acesso à *internet* em casa conseguiam conversar com o professor".

O uso dos recursos tecnológicos foi muito importante para a realização das aulas síncronas e assíncronas no ERE. Inicialmente, houve muitas questões relacionadas à acessibilidade nas plataformas digitais e *sites*, que, devido à manifestação das pessoas com deficiência e seus familiares, foram melhoradas no decorrer do período, como a inserção de legendas e texto alternativo.

Sobre o público da Educação Especial, houve muitos relatos positivos quanto à participação das famílias, como, por exemplo: “Eles são bem participativos, mas têm mais dificuldade de entender como funcionam as coisas” (P44). Tal situação fez com que algumas escolas optassem por orientar a família primeiramente, seja acerca do uso das plataformas virtuais, seja sobre a execução de atividades impressas. Esses projetos escolares geraram proximidade e estreitamento de vínculo entre escola e família.

Em busca de mitigar prováveis prejuízos na aprendizagem, as escolas tiveram que repensar seu planejamento pedagógico e currículo, elaborando atividades de diferenciação curricular com o suporte do professor do AEE, disponibilização de material *online* ou impresso, entre outros, como relata P8: “Essas atividades, assim, eram preparadas para atender mesmo as atividades remotas, porque teria que levar em conta que estaria fora do ambiente escolar. Estaria ali em seu ambiente familiar.” Isso expressa a necessidade de realizar adaptações mais significativas do que se fosse para execução em sala de aula. Sobre essa questão, Queiroz e Melo (2021) afirmam que:

Diante deste contexto inesperado da pandemia e suas consequências na vida social, dentre elas a suspensão das aulas presenciais, os professores demonstraram preocupação que os estudantes mantenham uma rotina de estudos para sua aprendizagem, bem como, demonstram sensibilidade em relação a dificuldade que muitas famílias enfrentam em relação à internet e equipamentos para as aulas on-line, buscando alternativas viáveis em cada realidade para que isso não seja mais um aspecto de exclusão, diante de tantas dificuldades já enfrentadas pelas famílias neste período (Queiroz; Melo, 2021, p. 22).

Para buscar desenvolver práticas exitosas junto a todos os estudantes, foi necessário aprimorar a formação de professores, os quais relatam essa busca, tanto de modo individual como envolvendo o corpo docente escolar. Outro

aspecto evidenciado foi a necessidade de aperfeiçoamento frente às metodologias de ensino e às tecnologias educacionais. Na ocasião, mostrou-se imprescindível um trabalho em parceria com o professor do AEE, profissionais de apoio e profissionais da saúde que ofertam suporte extraescolar aos estudantes PEE, formando uma rede de apoio comunitária, também com o enfoque de busca ativa aos estudantes para evitar a evasão.

Ensino e aprendizagem no retorno às aulas presenciais

Foram encontrados desafios e práticas exitosas referentes ao ensino e à aprendizagem envolvendo o público da Educação Especial no retorno às aulas presenciais. Torna-se importante ressaltar que se trata do retorno ao espaço físico escolar, manifestado pela presencialidade, pois as aulas foram suspensas por um período inicial e depois retomadas pelo ERE, sendo oferecidas na modalidade *online* ou por meio de apostilas e atividades impressas enviadas às famílias. Portanto, os professores e a escola, como um todo, estiveram envolvidos no período de distanciamento físico com o planejamento de aulas e busca ativa dos estudantes, analisando outros formatos para que, de diversas maneiras possíveis, eles pudessem alcançar o interesse e a aprendizagem.

Aborda-se aqui o desenvolvimento das atividades pedagógicas compreendido pelo período desse retorno às aulas presenciais, desde a chegada da vacina aos dias atuais, pois os reflexos desse período pandêmico vivido mundialmente serão sentidos ainda por um bom tempo na aprendizagem e nos aspectos emocionais dessa geração, sendo necessário investimento em políticas públicas educacionais voltadas a estratégias que visem a superar as lacunas que ficaram na formação educacional dos estudantes.

Como desafios apontados pelos participantes, destaca-se que, em algumas localidades, as diretrizes da Secretaria de Educação para o retorno às aulas presenciais não incluíam orientação voltada ao PEE, como expressa P11:

Não existia, não existia. Os professores tiveram esporadicamente algumas orientações. Eu posso dizer assim, eu estou falando e tentando me lembrar desse período, tiveram alguns webinários. Isso inclusive está disposto lá no Youtube, que a Secretaria convidou algumas pessoas, fez algumas dessas questões, mas era uma coisa assim, que eu não diria como diretrizes (P11).

A participante relata que, em decorrência disso, alguns professores adaptavam as atividades e outros não. No período, além das questões sanitárias, uma grande preocupação das escolas foi como sanar as lacunas das aprendizagens.

O que eles perderam no período pandêmico, o que essa criança perdeu, não tem como dizer que, por mais que a gente tenha tentado fazer esse período ter aprendizagem, não foi a mesma aprendizagem que a gente pretendia, que a gente planejava conseguir 100%. Então, a gente precisou fazer essa priorização [...] verificar o que não foi aprendido por esse aluno, o que ele não conseguiu [...] em 2021, a gente teve o retorno parcial e depois, só no final, o retorno obrigatório. Então, foram dois anos que teve aluno que não conseguiu realmente aprender aqui o que era proposto para o ano, para o currículo (P1).

Para operacionalizar ações que promovessem a superação das lacunas das aprendizagens, fez-se necessário o apoio das famílias. Sobre a atuação das famílias, P11 aborda o período em que foi autorizado o retorno às aulas presenciais:

A princípio, as famílias ainda muito apreensivas com o retorno. Alguns pais não permitiram. Havia um termo de consentimento desses alunos para participar da aula ou não. E, especificamente em relação ao AEE, alguns retornaram e outras famílias não permitiram. Só que, nesse momento que os professores retornaram à escola, ocorreu algo interessante. Porque alguns pais, eles não permitiam que os alunos participassem da aula na sala comum, mas permitiam que eles viessem à parte da aula do AEE. Então, claro, a gente entende, porque que era um número menor. Era apenas o professor e o aluno, eles estavam ali mais protegidos. Então, algumas famílias traziam seus filhos para o momento da aula no AEE, mas não para a sala comum.

Argumentos como esse nos levam a refletir frente às necessidades do período, de orientar as famílias, acolher os estudantes diante dos possíveis impactos emocionais, conhecer e agir sobre as possíveis lacunas de aprendizagens apresentadas e verificar a acessibilidade necessária para a equidade dos estudantes da Educação Especial. Para isso, as escolas precisaram elaborar novas rotinas e reorganizar o espaço escolar na medida do possível, além de pactuar novas redes de apoio e pensar estratégias para o acolhimento e aprendizagem

de crianças com TEA que estavam na Educação Infantil no período de distanciamento social e estavam ingressando no Ensino Fundamental I sem terem vivido as experiências de socialização promovidas pelo convívio na Educação Infantil, conforme expressou P2.

Diante do retorno às aulas presenciais, muitas escolas ressignificaram saberes e fazeres, conquistando práticas exitosas, com a participação dos estudantes que formam o PEE. Os participantes relataram terem recebido orientações sanitárias e pedagógicas das secretarias de educação, assim como verba suplementar, em algumas localidades, destinada à compra de itens de higiene.

A acessibilidade também teve que ser ressignificada nesse período de retorno, a preocupação passou, além do acesso às plataformas virtuais, para a acessibilidade aos espaços físicos da escola como rampas e banheiros adaptados, entre outros.

Algumas das práticas pedagógicas exitosas voltadas à aprendizagem na diversidade relatadas pelos participantes foram: atividades diferenciadas e prorrogação do tempo para entrega das tarefas (P16), oficinas de aprendizagem (P21), apoio do professor do AEE e dos pais (P1 e P41), entre outras.

Para executar tais práticas, é importante que haja formação continuada adequada dos profissionais, como expressa Lima-Rodrigues (2024): “A formação continuada para a educação inclusiva é o caminho para o novo contrato social da educação e deve contar com ações dos gestores escolares conectadas com as dos demais entes que compõem a educação” (Lima-Rodrigues, 2024, p. 110). Então, para compensar os efeitos da pandemia na educação, alcançando práticas educacionais exitosas para todos os estudantes, as escolas relataram o planejamento de práticas pedagógicas, de novas rotinas, reorganização do espaço escolar, acessibilidade, formação continuada e o estabelecimento de redes de apoio como alguns dos elementos essenciais para o alcance de uma educação inclusiva no período pós-pandêmico.

Considerações finais

Com o objetivo de sistematizar os desafios e as estratégias de superação adotadas diante de eventuais prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PEE, decorrentes da pandemia de Covid-19, gestores, professores, estu-

dantes e familiares das cinco regiões do país possibilitaram conhecer dificuldades e maneiras de (tentar) solucionar os problemas que se revelavam.

Os resultados apresentados neste livro não mencionam, individualmente, as particularidades locais, tampouco generalizam os achados, pois houve grande variabilidade no nível de participação e suporte das secretarias de educação, nos recursos disponíveis e nas condições socioculturais e econômica das populações.

Posto isso, podemos destacar que o ERE trouxe, entre outros, o desafio da improvisação, da necessidade de conhecer e de se adaptar ao uso de recursos tecnológicos num contexto de acentuação da enorme desigualdade social que já imperava no país, acrescida pelo medo e a insegurança frente à situação de ameaça à saúde pública.

A despeito dos obstáculos, os profissionais da educação lançaram-se na tarefa de manter os processos de ensino-aprendizagem com os recursos e possibilidades de que dispunham, de maneira que, entre as práticas exitosas identificadas, pôde-se encontrar o respaldo de secretarias de educação por meio de orientações e suporte material, o aperfeiçoamento gradativo dos recursos tecnológicos, a participação da família, a parceria entre professores de sala comum e AEE, bem como outros profissionais, diferenciação curricular, investimento em formação docente, etc. O retorno às aulas presenciais evidenciou a ocorrência de prejuízos à aprendizagem tanto para estudantes que são PEE como para os que não o são, e a colaboração entre escola e família tem se mostrado imprescindível para a recuperação das lacunas que ainda persistem.

Referências

ALVES, D. O. et al. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 01 mai. 2025.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

LIMA-RODRIGUES, L. **Educação inclusiva e a formação continuada de professores:** aprendizados nacionais e internacionais. 1. ed. São Paulo: Instituto Alana, 2024.

OECD. **Equity and quality in education:** supporting disadvantaged students and schools. Paris: OECD Publishing, 2012.

OECD, **Education in Brazil:** An International Perspective. Paris: OECD Publishing, 2021.

MACEDO, M. do S. A. N. (coord.) ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 – Relatório Técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185–201, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: 01 mai. 2025.

QUEIROZ, F. M. M. G; BARBOSA, R. S.; UZÊDA, S. Q. Trabalho pedagógico com estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil durante a pandemia. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA INCLUSIVA, 17., 2020, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo: UFES, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34272>. Acesso em: 03 jul. 2021.

QUEIROZ, F. M. M. G; MENEZES, M. R. G. O computador como recurso para produção textual de estudante com paralisia cerebral: desafios frente à realidade amazônica. In: MARQUEZINE, M. C.; CONEGLIAN, A. L. O.; ALMEIDA, J. J. F. (org.). **Discussões sobre deficiência física, linguagem, sala de recurso e altas habilidades/superdotação**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014. p. 63– 84.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. 1–24, 2021. DOI: 10.5902/1984686X64174. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>. Acesso em: 23 set. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733–767, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2021.

UNESCO. Educação 2030 **Declaração de Incheon:** Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 03 jul. 2021.

UNESCO. **A Guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>. Acesso em: 03 jul. 2021.

Capítulo 2

Estratégias para superação de prejuízos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes da Educação Especial durante a pandemia do Covid-19: revisão integrativa

Mariana Gonçalves Rebello
Márcia Helena da Silva Melo
DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.2

Resumo: A pandemia de Covid-19 trouxe desafios significativos para a continuidade da educação dos estudantes, especialmente para o Público da Educação Especial (PEE), no ensino remoto. Este estudo realiza uma revisão integrativa para mapear estratégias utilizadas por professores do Ensino Fundamental ao redor do mundo para superar os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes durante o distanciamento social. Com base em 27 artigos selecionados de 4.604 inicialmente identificados, a pesquisa evidenciou estratégias que envolvem recursos digitais e materiais físicos. As plataformas de videoconferência, como Zoom e Google Meet, foram amplamente utilizadas, assim como ferramentas de ensino síncronas e assíncronas, incluindo vídeos pré-gravados e kits de atividades. Materiais impressos, jogos e adaptações específicas para os estudantes PEE também foram mencionados como fundamentais para suprir necessidades sensoriais e motoras. Os professores enfrentaram desafios relacionados à inclusão digital e às desigualdades de acesso, o que limitou a eficácia de algumas práticas. Além disso, a necessidade de improvisação foi uma constante, dado que muitos

não tinham formação específica para adaptar o ensino às demandas do ambiente remoto. A análise revelou cinco temas principais: estratégias aplicadas diretamente aos estudantes PEE; adaptações específicas de materiais e métodos; intervenções digitais criadas para desenvolver habilidades específicas, como leitura e matemática; estratégias voltadas à capacitação das famílias para apoio ao aprendizado em casa; e meios de comunicação estabelecidos com as famílias, como *WhatsApp* e *Google Classroom*. O estudo destaca a importância do papel da família, que assumiu responsabilidades adicionais no processo educacional, e das orientações dos professores para criar rotinas, reforçar comportamentos desejáveis e auxiliar os estudantes sem comprometer sua autonomia. Os resultados indicam que, embora o ensino remoto tenha proporcionado novas possibilidades, evidenciou-se a necessidade de políticas e práticas que reduzam desigualdades, promovam inclusão e capacitem professores e famílias para lidar com situações emergenciais. Essa experiência acumulada é um legado valioso para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Ensino remoto. Pandemia de Covid-19. Público da Educação Especial.

Introdução

Desde a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação como um direito de todos os indivíduos se colocou em evidência (ONU, 1948). Em 1994, a Declaração de Salamanca, ratificada por 90 países, afirmou a importância de crianças e jovens com deficiência poderem frequentar escolas regulares, sendo que estas devem adequar-se às necessidades educacionais especiais dos estudantes (UNESCO, 1994). Os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da ONU listam, como objetivo 4, garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade (ONU, 2015). Assim, é internacionalmente reconhecida a necessidade de educação inclusiva para crianças e jovens com necessidades específicas.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é um processo educacional que reconhece o potencial dos estudantes e busca meios de promover sua participação como cidadãos (Brasil, 2008). Nesse sentido, precisamos investir em medidas que garantam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação formal, proporcionando oportunidades de aprendizado equitativas e de qualidade.

Durante a pandemia do Covid-19, as escolas precisaram se adaptar rapidamente ao modelo de ensino remoto, requerendo o desenvolvimento e implantação de novas ações que garantissem a continuidade da escolarização dos estudantes numa perspectiva inclusiva, em cumprimento aos propósitos escolares.

A pandemia evidenciou e exacerbou vulnerabilidades preexistentes, como as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências (Szulevicz, 2021). Relatos de professores de Educação Especial indicam desafios como a impossibilidade de oferecer o apoio presencial individual aos estudantes com deficiência (Supratiwi *et al.*, 2021). Queiroz, Barbosa e Uzêda (2020) sinalizam que o período de distanciamento social pode alargar as diferenças de aprendizagem entre os estudantes e, “para garantir a inclusão durante a pandemia, é preciso mobilizar recursos humanos e financeiros, estabelecer comunicação entre escola, estudante e família” (Queiroz; Barbosa; Uzêda, 2020, p. 3).

Considerando o aprendizado acumulado pelas escolas nesse período, o objetivo do presente estudo é descrever estratégias adotadas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao redor do mundo para superação de prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial durante o período de distanciamento social decorrente da pandemia do Covid-19, segundo publicações da área.

Método

Trata-se de um estudo de revisão integrativa da literatura. O levantamento bibliográfico foi realizado em julho de 2024, nas bases de dados BVS, Embase, ERIC, Redalyc, SciELO, Scopus e Web of Science. Para a estratégia de busca, foram utilizados os seguintes termos e operadores booleanos em todas as bases: “special education” AND “COVID” AND (“remote learning” OR “distance learning”). Em seguida, a pesquisa foi realizada com os correlatos em português e em espanhol.

Os critérios estabelecidos para a inclusão de trabalhos foram: (1) estudo primários, publicados em periódicos científicos, no formato de artigo; (2) ter como público estudantes PEE ou professores da Educação Especial do Ensino Fundamental I; (3) descrever estratégias adotadas para ensino remoto utilizadas com os estudantes PEE durante a pandemia do Covid-19; (4) publicados em português, inglês ou espanhol. Os critérios de exclusão foram: (1) estudos com descrições de estratégias teóricas, ou seja, que não foram utilizadas de fato.

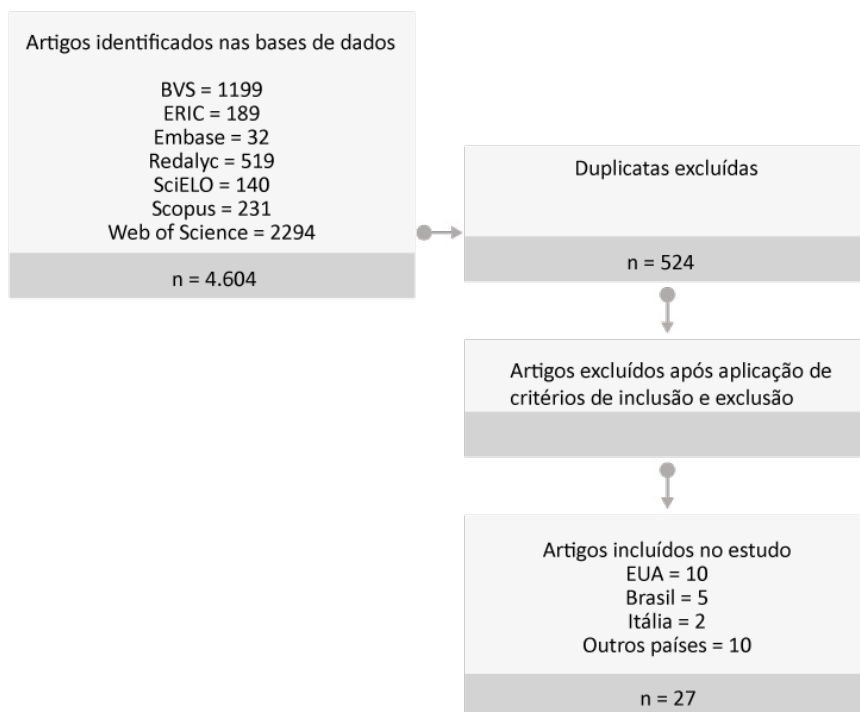
A pesquisa bibliográfica foi realizada por uma pesquisadora de pós-graduação. Após as buscas, ela realizou a leitura dos títulos e resumos, selecionando-os de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Uma pesquisadora sênior verificou a adequação dos resumos selecionados para a próxima fase do estudo. Os resumos que atenderam aos critérios de inclusão foram lidos na íntegra.

As categorias propostas para a análise dos artigos foram: *autores, ano de publicação, país em que o estudo foi realizado, participantes, ano escolar dos participantes (ano em que atua para professoras e ano em que estuda para estudantes), delineamento da pesquisa, instrumentos, estratégias de vídeo, estratégias de material impresso, outras estratégias digitais e outras estratégias físicas*. Os dados dos artigos incluídos foram extraídos para uma planilha de acordo com as categorias mencionadas. Por fim, realizou-se a análise temática das estratégias identificadas (Braun; Clark, 2006).

Resultados e discussão

Constituem a amostra do presente estudo 27 artigos científicos, que atenderam aos critérios de elegibilidade de um conjunto de 4.604 inicialmente recuperados. Os passos percorridos para busca e seleção dos estudos estão detalhados na figura 1.

Figura 1 — Processo de extração das publicações que compõem a amostra deste estudo



Fonte: Elaborada pelas próprias autoras.

Após a extração de dados, a análise temática evidenciou cinco temas: (1) estratégias utilizadas com o estudante PEE; (2) adaptações específicas para o estudante PEE; (3) intervenções criadas para o ambiente digital; (4) estratégias focadas na família; e (5) meios de comunicação com a família.

As publicações que constituem a amostra são dos últimos cinco anos, do período de 2020 a 2024, sendo 2022 o ano com maior número de artigos publicados, correspondendo a 1/3 da amostra, conforme detalhado na tabela 1. Nesse grupo, figuram dois artigos brasileiros, que se somam a outros três nos anos de 2021 e 2023. Considerando o total da amostra, os Estados Unidos estão bem à frente dos demais países, com 12 publicações em todos os anos, seguidos do Brasil, com cinco. Os estudos comportam, predominantemente, desenhos

metodológicos qualitativos (N=16), cujos participantes são professores, embora o público-alvo das estratégias seja os estudantes PEE.

Todos os 27 estudos incluídos relataram o uso de recursos digitais com estudantes PEE, sendo que 13 deles também descreveram materiais físicos. Nove estudos mencionaram adaptações específicas para esses estudantes, com cinco indicando modificações para materiais físicos e oito destacando adequações em estratégias de vídeo. Quatro estudos apresentaram intervenções criadas para o ambiente digital, abordando habilidades como nomeação de letras, cálculo com frações, leitura e cumprimento de tarefas acadêmicas diárias. Além disso, sete estudos descreveram estratégias focadas no apoio às famílias, incluindo orientações para atividades acadêmicas em casa e gerenciamento de comportamento dos estudantes. Onze estudos relataram meios de comunicação com as famílias e dez mencionaram plataformas utilizadas para compartilhar atividades e vídeos entre professores e famílias.

Quadro 1 – Características dos estudos que
compõem a amostra (N=27) (continua)

Autores/ ano/país	Participantes	Ano escolar	N	Público- alvo das estratégias	Delinea- mento (Quanti/ Quali)	Métodos / instrumen- tos
Sirkko, R., & Takala, M. (2024) (Finlândia)	Professores de Educação Especial	EI, EFI, EFII e EM	96 pro- fessores (sendo 71 do EFI)	Estudan- tes com deficiência intelectual	Qualitativo	Questioná- rio <i>on-line</i>
Cahapay, M. B. (2024) (Filipinas)	Professores de Educação Especial	EFI	9 profes- sores	Estudantes com síndro- me de Down	Qualitativo	Entrevistas semiestrutu- radas
Lourens, H., Moodley, J., & Joosub, N. (2024) (África do Sul)	Professores de Educação Especial em escolas exclusivas de educação especial	Não relata- do	12 pro- fessores	Estudan- tes com deficiência (<i>deficiência intelectual, dificuldades psiquiátricas, paralisia cerebral e deficiência auditiva</i>)	Qualitativo	Entrevistas semiestrutu- radas

Quadro 1 – Características dos estudos que compõem a amostra (N=27) (continua)

Park, J., Bryant, D. P., & Shin, M. (2024) (Estados Unidos)	Estudantes com deficiência	5º ano (EFI)	3 estudantes	Estudantes com transtorno específico da aprendizagem com foco em matemática e linguagem	Quantitativo (Sujeito-único)	<i>Website</i> com manipulativos virtuais de frações e <i>Jamboard</i> (lousa digital)
Chizzolini, G. C., & Postalli, L. M. M. (2023) (Brasil)	Estudantes com deficiência	EI e EFI	4 estudantes	Estudante com deficiência (TEA e síndrome de Down)	Quantitativo (Sujeito-único)	<i>Software</i> MTSIII
Capurso, M., & Roy Boco, T. D. (2023) (Itália)	Professores de Educação Especial	EI, EFI, EFII e EM	21 professores (sendo 10 do EFI)	Estudantes com deficiência (TDAH, atraso global do desenvolvimento, deficiência intelectual, TEA, paralisia cerebral, distúrbios de linguagem, hemiparesia e perda visual)	Qualitativo	Entrevistas semiestruturadas
Murphy, A., Bailey, B., & Arciuli, J. (2023) (Austrália)	Estudantes com síndrome de Down	2º ao 5º ano (EFI)	6 estudantes	Estudantes com síndrome de Down	Quantitativo (Sujeito-único)	<i>Website</i> da intervenção ABRACADABRA para habilidades de leitura

Quadro 1 – Características dos estudos que
compõem a amostra (N=27) (continua)

Sarwendah, A. P., Azizah, N., & Mumpuniarti, M. (2023) (Indonésia)	Professores de Educação Especial	EI, EFI, EFII e EM	41 professores	Estudantes com deficiência (<i>deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, surdez, TEA e aprendizado lento</i>)	Qualitativo	Questionário <i>on-line</i>
Schuck, R. K., Lambert, R., & Wang, M. (2023) (Estados Unidos)	Professores de Educação Especial	EFI	11 professores	Estudantes com deficiência (<i>TEA, TDAH, doenças genéticas que causam atrasos no desenvolvimento, distúrbios emocionais, deficiência intelectual e transtorno específico da aprendizagem</i>)	Qualitativo	Entrevistas semiestruturadas
Stuart Whitehead, E., & Duewer, L. E. (2023) (Estados Unidos)	Professores de artes em escolas regulares que tinham alunos da Educação Especial	EI, EFI, EFII e EM	22 professores	Estudantes com deficiência	Qualitativo	Questionário <i>on-line</i>
Pagaime, A. et al. (2022) (Brasil)	Professores com alunos da Educação Especial	EFI e EFII	937 professores	Estudantes com deficiência na sala de aula comum ou no AEE	Quantitativo	Questionário <i>on-line</i>

Quadro 1 – Características dos estudos que compõem a amostra (N=27) (continua)

Esper, M. V. <i>et al.</i> (2022) (Brasil)	Professores de educação especial da rede municipal de educação	Não relatado	6 professores	Estudantes com deficiência (TEA, microcefalia, deficiência intelectual e baixa visão)	Qualitativo	Grupo focal <i>on-line</i>
Hurwitz, S. <i>et al.</i> (2022) (Estados Unidos)	Professores de Educação Especial, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e especialistas em TEA	EFI	60 professores e 46 especialistas	Estudantes com deficiência (TEA)	Qualitativo	Questionário <i>on-line</i>
Rice, M. F. (2022) (Estados Unidos)	Professor de Educação Especial	3º. Ano (EFI)	1 professor	Estudantes com deficiência	Qualitativo	Reuniões com os professores
Anderson, S. E., & Kyzar, K. B. (2022) (Estados Unidos)	Professores de Educação Especial	EF I	5 professores	Estudantes com deficiência	Qualitativo	Entrevistas
Hirsch, S. E. <i>et al.</i> (2022) (Estados Unidos)	Professores de educação especial, psicólogos escolares e assistentes sociais	EI, EFI, EFII e EM	470 profissionais	Estudantes com deficiência	Quantitativo	Questionário <i>on-line</i>
Kim, J. Y., & Fienup, D. M. (2022) (Estados Unidos)	Estudantes com deficiência	2º. Ano (EFI)	3 estudantes	Estudantes com deficiência (<i>Transtorno específico da aprendizagem, dificuldade de comunicação, TDAH e dislexia</i>)	Quantitativo	<i>Checklist</i> com as tarefas do dia e aulas síncronas no <i>Google Meet</i>

Quadro 1 – Características dos estudos que
compõem a amostra (N=27) (continua)

Simó-Pinatella, D. <i>et al.</i> (2022) (Espanha)	Professores de escolas de Educação Especial	EFI, EFII e EM	22 professores: 10 do EFI e 12 do EFII e EM	Estudantes com deficiência	Qualitativo	Grupos focais <i>on-line</i>
Stambekova, A. <i>et al.</i> (2022) (Cazaquistão)	Professores de Educação Especial	5º ao 8º ano (EFI e EFII)	10 professores: 3 do 5º ano, 2 do 6º ano, 2 do 7º ano e 3 do 8º ano	Estudantes com deficiência (<i>insuficiência de audição e fala, deficiência visual e deficiência intelectual leve</i>)	Qualitativo	Entrevista semiestruturada
Queiroz, F. M. M. G., & Melo, M. H. S. (2021) (Brasil)	Professores do AEE da rede municipal e estadual	EI, EFI, EFII, e EM	100 professores	Estudantes com deficiência (<i>deficiência intelectual, TEA, deficiência múltipla, deficiência física que não usa cadeira de rodas, deficiência física usuário de cadeira de rodas, baixa visão, surdez, cegueira e microcefalia</i>)	Qualitativo	Questionário <i>on-line</i>
de Sá, R. L., Carvalho, F., & Colacique, R. (2021) (Brasil)	Professores de estudantes com deficiência	EFI e EFII	12 professores	Estudantes com deficiência	Qualitativo	Questionário <i>on-line</i>
Parmigiani, D. <i>et al.</i> (2021) (Itália)	Professores de Educação Especial e professores regulares	EI, EFI, EFII e EM	785 professores (309 do EFI)	Estudantes com deficiência	Qualitativo	Questionário <i>on-line</i>

Quadro 1 – Características dos estudos que compõem a amostra (N=27) (conclusão)

Medwetz, L., Chou, C. C., & Brusnahan. L.L.S. (2021) (Estados Unidos)	Professores de Educação Especial	EI, EFI, EFII e EM	198 professores (97 do EFI)	Estudantes com deficiência	Qualitativo	Questionário <i>on-line</i>
Aloizou, V. <i>et al.</i> (2021) (Grécia)	Estudantes da Educação Especial	EFI e EM	13 estudantes: 9 do EFI e 4 do EM)	Estudantes com deficiência (TEA e outros transtornos do neurodesenvolvimento)	Quantitativo	Atividades <i>on-line</i> Kinems
Schuck, R. K., & Lambert, R. (2020) (Estados Unidos)	Professores de Educação Especial	EFI	2 professores	Estudantes com deficiência (TEA, deficiência intelectual e distúrbio de fala)	Qualitativo	Entrevista semiestruturada e grupo focal
Frederick, J. K. <i>et al.</i> (2020) (Estados Unidos)	Analistas do comportamento certificados e profissionais (auxiliar de sala; auxiliar para estudantes com deficiência)	EFI e EFII	Não relata	Estudantes com deficiência (TEA, deficiência intelectual, transtorno emocional e outros problemas de saúde)	Qualitativo	Adaptação de intervenção presencial para <i>on-line</i>
Peterson, L. <i>et al.</i> (2020) (Estados Unidos)	Estudantes de um distrito rural	EFI, EFII e EM	5.300 estudantes (980 estudantes com deficiência)	Estudantes com deficiência	Qualitativo	Roteador de <i>internet</i> , computadores e ferramentas de acessibilidade

Fonte: Elaborado pelas autoras.

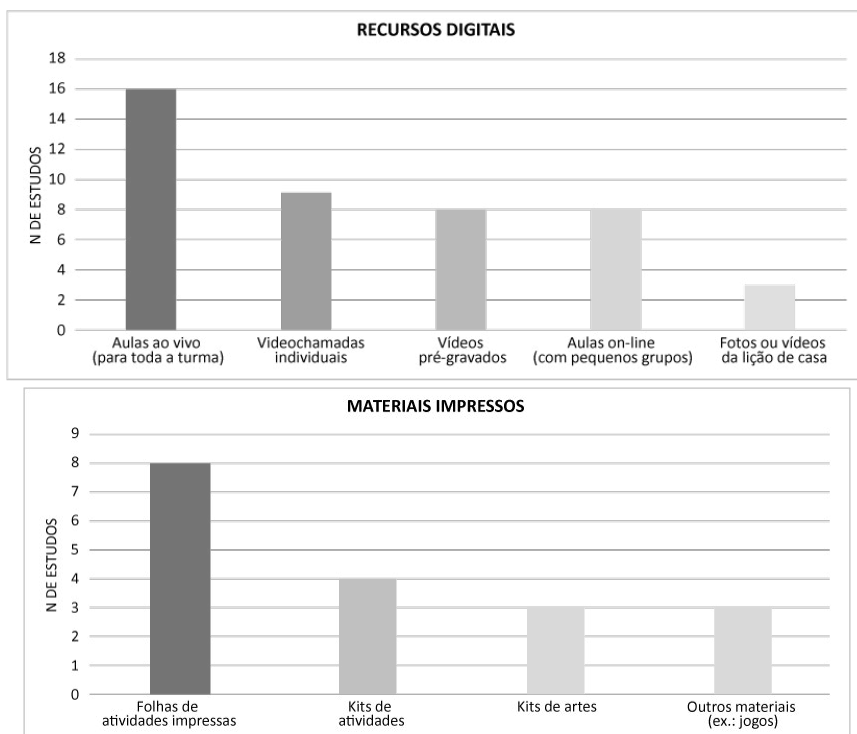
Legenda: AEE=Atendimento Educacional Especializado; EFI=Ensino Fundamental I; EFII=Ensino Fundamental II; EI=Educação Infantil; EM=Ensino Médio; TDAH=Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade; TEA=Transtorno do Espectro Autista. TEMA 1: Estratégias utilizadas com o estudante PEE

Os resultados apresentados na figura 2 demonstram que os professores adotaram diversas abordagens para assegurar a continuidade da aprendizagem dos estudantes PEE durante o ensino remoto, alternando entre recursos digitais e materiais físicos.

Os recursos digitais foram amplamente utilizados, sendo as *aulas on-line* a ferramenta mais frequente, conforme indicado na figura 2. As *videochamadas individuais*, embora menos comuns, possibilitaram atenção personalizada enquanto os *vídeos pré-gravados* permitiram que os estudantes acessassem os conteúdos no próprio ritmo. Durante as aulas síncronas, as atividades realizadas incluíram *jogos, discussões, solução de problemas, leitura de histórias, testes, atividades invertidas, desenvolvimento de habilidades sociais e projetos de artes*.

Embora as videochamadas individuais ofereçam vantagens, como personalização, elas podem limitar a interação social entre os estudantes, aspecto crucial para o desenvolvimento social. As videochamadas em pequenos grupos e turmas completas desempenharam papel importante não apenas na instrução, mas também na promoção da interação entre estudantes durante o isolamento social (Capurso; Roy Boco, 2023).

Figura 2 — Estratégias utilizadas com os Estudantes PEE, durante o distanciamento imposto pela Covid-19



Fonte: Elaborada pelas autoras.

As plataformas de vídeo empregadas para as aulas variaram, com destaque para o *Zoom*, que foi a mais citada (n=7), seguido pelo *Google Meet* (n=5). O *YouTube* e o *Microsoft Teams* apareceram como ferramentas menos frequentes (n=3 e n=2, respectivamente). Três estudos mencionaram outras plataformas, sendo elas: *Streamyard*, *Skype*, *Facetime* e *WhatsApp*.

Se, por um lado, esses resultados sugerem que os recursos digitais ajudaram a mitigar barreiras do distanciamento físico, por outro, destacam questões relacionadas à inclusão digital e desigualdades de acesso, que podem ter influenciado a eficácia dessas práticas (Lai; Widmar, 2021).

Os materiais físicos também foram amplamente empregados, embora em menor escala. As folhas de atividades impressas foram os recursos mais utiliza-

dos, seguidas por *kits* de atividades, que incluíram elementos táteis. Jogos também foram explorados em três estudos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. O uso desse tipo de material buscou atender às necessidades sensoriais e motoras dos estudantes PEE, que poderiam ficar comprometidas sem os recursos do ambiente tradicional de aprendizagem como objetos sensoriais e materiais de artes. Professores também auxiliaram famílias a utilizar tarefas domésticas como oportunidades de movimento e estimulação sensorial (Cahapay, 2024).

Enquanto as estratégias digitais e físicas são fundamentais para garantir a continuidade da aprendizagem, adaptações específicas também são essenciais para atender às necessidades dos estudantes PEE. O tema 2 abordará como tais modificações foram realizadas, considerando as demandas particulares desses estudantes.

TEMA 2: Adaptações específicas para o estudante PEE

Entre os estudos que relataram o uso de atividades impressas, quatro indicaram modificações realizadas para adequação às necessidades dos estudantes PEE, conforme apresentado no Quadro 2. Já em relação às aulas em vídeo, cinco estudos mencionaram adaptações de acessibilidade e modificações para atender necessidades específicas.

Quadro 2 – Mudanças realizadas pelos professores para adequação das atividades aos estudantes PEE (continua)

Categoria	Estratégias
Atividades Impressas	(1) Fonte ampliada
	(2) Descrição da imagem
	(3) Transformação de texto em letra bastão
	(4) Acréscimo de figuras ou marcação de palavras-chave
	(5) Comunicação Suplementar e Alternativa
	(6) Adaptações para deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento
	(7) Adequações de linguagem, incluindo adaptações para compreensão da família

Quadro 2 – Mudanças realizadas pelos professores para adequação das atividades aos estudantes PEE (conclusão)

Recursos Digitais (Aulas em Vídeo)	<i>Adequações para Acessibilidade</i>
	(1) Intérprete de Libras
	(2) Legendas
	(3) Audiodescrição
	(4) Imagens do sistema de comunicação por troca de imagens nos slides
	<i>Modificações voltadas às necessidades dos estudantes PEE</i>
	(1) Aumento do tempo disponível para as atividades
	(2) Criação de intervalos durante as aulas
	(3) Divisão de tarefas em etapas menores
	(4) Repetição das instruções
	(5) Ensino de apenas uma ideia principal em cada aula
	(6) Participação da professora de apoio aos estudantes PEE

Fonte: Elaborada pelas autoras.

No início da pandemia, muitos professores desconheciam as melhores formas de adaptação para o ensino remoto. Assim, improvisaram constantemente, testando diferentes estratégias e descobrindo o que funcionava melhor para cada aluno. Apesar de os estudantes PEE possuírem planos educacionais individualizados, professores enfrentaram desafios para transpor essas modificações ao ensino remoto, especialmente no ambiente virtual (Cahapay, 2024). Experiências bem-sucedidas combinaram características específicas de cada estudante, experiência e criatividade docente e recursos tecnológicos e físicos disponíveis (Capurso; Roy Boco, 2023).

Além das adaptações necessárias no uso de recursos tradicionais, os professores também desenvolveram novas intervenções especificamente voltadas para o ambiente digital. Essas intervenções, que exploram as particularidades do ensino remoto, buscaram aproveitar as vantagens da tecnologia para criar estratégias ainda mais personalizadas para o aprendizado dos estudantes PEE. No tema 3, exploramos como tais intervenções foram aplicadas e quais recursos digitais foram utilizados.

TEMA 3: Intervenções criadas para o ambiente digital

Quatro estudos destacaram intervenções desenvolvidas especificamente para o ambiente digital, explorando seus recursos únicos para apoiar o aprendizado de estudantes PEE.

Kim e Fienup (2022) descreveram uma abordagem que combina a análise de tarefas com o uso de recompensas preferidas, atribuídas após a conclusão de todas as atividades acadêmicas do dia, para incentivar o cumprimento das tarefas. O estudo de Murphy *et al.* (2023), por seu turno, apresentou uma intervenção focada na melhoria da leitura e da escrita, utilizando um aplicativo de alfabetização que trabalha a fluência, a compreensão textual e a ortografia.

Outra possibilidade é a estratégia de ensino da nomeação de letras, baseada no emparelhamento auditivo-visual para facilitar o aprendizado (Chizzolini; Postalli, 2023). Mais recentemente, Park, Bryant e Shin (2024) desenvolveram uma intervenção síncrona *on-line* para o ensino de frações equivalentes, utilizando manipulativos virtuais como recurso didático.

Todos os estudos ressaltaram a importância da participação familiar, especialmente para estudantes que demandavam mais suporte. No estudo sobre frações, verificou-se que o aluno com menor necessidade de auxílio e dificuldade na tarefa foi o que mais valorizou o formato virtual da intervenção. Por outro lado, os demais relataram sentir falta dos apoios comuns em aulas presenciais (Park; Bryant; Shin, 2024).

As intervenções digitais discutidas evidenciam o papel crucial da tecnologia no apoio ao aprendizado, mas também deixam clara a necessidade de uma parceria estreita com as famílias, que foram orientadas sobre como apoiar o processo de aprendizagem, como será explorado no tema 4.

TEMA 4: Estratégias focadas na família

Sete estudos reportaram o ensino de estratégias focadas nas famílias para orientá-las sobre como auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PEE em casa. Durante o ensino remoto, criou-se a expectativa de que diversas estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula passassem a ser realizadas pelas famílias, sendo que essas não possuíam conhecimento para realizá-las. Assim, professores orientaram os responsáveis sobre como auxiliar os estudantes

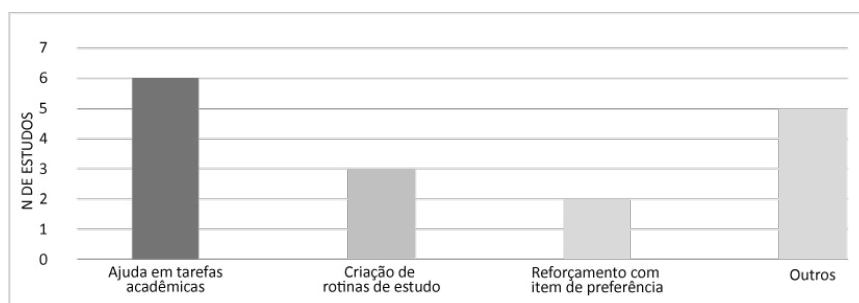
em tarefas acadêmicas simples, na criação de rotinas de estudo e no uso de reforços positivos para lidar com comportamentos desafiadores.

Conforme se pode visualizar na figura 3, uma das abordagens mais utilizadas foi o suporte em tarefas acadêmicas simples em que os familiares são orientados a fragmentarem as atividades em etapas mais fáceis de serem compreendidas e executadas pelos estudantes. Essa prática é crucial para aqueles que enfrentam dificuldades com demandas complexas, facilitando a execução das tarefas. Também foi importante ensinar aos pais sobre como ajudar as crianças sem fazer as atividades por elas, promovendo, assim, mais independência no aprendizado.

Além disso, a criação de rotinas de estudo tornou-se uma estratégia importante, na medida em que auxiliou as famílias a estabelecerem horários para as atividades acadêmicas. A regularidade e a previsibilidade das rotinas foram essenciais para promover um ambiente de estudo mais organizado, contribuindo para o engajamento dos estudantes nas tarefas escolares (Schuck; Lambert; Wang, 2023).

Por fim, o reforçamento positivo foi um procedimento utilizado para lidar com comportamentos desafiadores. Os professores orientaram as famílias a adotarem práticas de incentivo junto aos estudantes, o que ajudou a estimular comportamentos desejáveis e a criar um ambiente mais positivo e produtivo para o aprendizado.

Figura 3 — Estratégias utilizadas junto às famílias dos estudantes PEE durante o distanciamento imposto pela Covid-19



Fonte: Elaborada pelas autoras.

As orientações disponibilizadas às famílias para apoiar a aprendizagem dos estudantes PEE não se restringiram ao conteúdo acadêmico, mas também abrangeram o uso de ferramentas de comunicação para estreitar o vínculo com os professores, o que será tratado no tema 5.

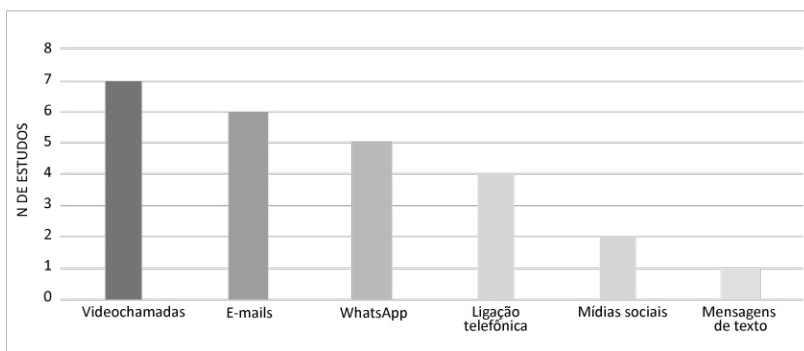
TEMA 5: Meios de comunicação com a família

O relacionamento contínuo entre professores e as famílias dos estudantes PEE foi predominantemente mediado por ferramentas digitais, incluindo *e-mails*, *WhatsApp* e plataformas como o *Google Classroom*. A análise dos estudos revelou uma diversidade de canais utilizados para facilitar essa comunicação (figura 4). Dentre as opções, as videochamadas foram as mais citadas, seguidas pelo *e-mail*, que apareceu em segundo lugar, e pelo *WhatsApp*, que também foi amplamente utilizado. As ligações telefônicas foram mencionadas em menor frequência, assim como as mídias sociais. Esses dados sugerem uma preferência crescente por ferramentas de comunicação em tempo real, como videochamadas e *WhatsApp*, enquanto métodos mais tradicionais, como ligações telefônicas e *e-mails*, ainda são recorrentes.

O envio das atividades pelos estudantes e suas famílias, assim como a hospedagem das aulas gravadas, foi mediado por algumas plataformas, observando-se uma preferência por plataformas amplamente adotadas, como o *Google Classroom* (n=4) e plataformas criadas pela própria escola (n=4). As plataformas Rioeduca em Casa e *Seesaw* foram usadas em menor número de estudos (n=1 em cada uma).

Além de oferecer orientações quanto às atividades acadêmicas, diversos estudos relataram a importância do contato com as famílias para oferecer apoio emocional a elas, especialmente no início da pandemia. A comunicação com as famílias foi essencial para que elas se sentissem ouvidas, acolhidas e empoderadas em seu novo papel como auxiliares diretos do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PEE (Simó-Pinatella *et al.*, 2022).

Figura 4 — Meios de comunicação com as famílias dos estudantes PEE durante o distanciamento imposto pela Covid-19



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Considerações finais

Este estudo revisitou as estratégias adotadas durante a pandemia de Covid-19 para minimizar os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes da Educação Especial, evidenciando como a inovação e a adaptação foram essenciais nesse contexto. Os resultados da presente pesquisa indicam que o objetivo de identificar práticas bem-sucedidas foi alcançado, destacando a relevância de abordagens que integraram recursos digitais, materiais físicos e a colaboração entre professores e famílias.

As estratégias identificadas refletem um esforço significativo para assegurar a inclusão durante o ensino remoto, enfatizando o uso de tecnologias digitais, adaptações específicas e suporte familiar. No entanto, os desafios encontrados, como as desigualdades de acesso digital e a necessidade de capacitação docente, reforçam a importância de políticas que garantam infraestrutura adequada e formação continuada para os profissionais de educação.

Os resultados revelaram que práticas adaptativas, como a criação de kits de atividades e o uso de plataformas virtuais, em certa medida atenderam às necessidades dos estudantes PEE. Além disso, a colaboração da família emergiu como um elemento central para a continuidade do aprendizado, evidenciando a importância de um diálogo ativo com a escola. Mas também emergiram barreiras, enfrentadas por muitos, que colocaram em evidência as desigualdades educacionais durante a pandemia.

Apesar das limitações impostas pelo ensino remoto, as experiências positivas descritas mostram que muitos dos aprendizados adquiridos durante a pandemia podem ser incorporados de forma permanente no planejamento educacional. Estratégias híbridas, que combinem o potencial das tecnologias digitais com práticas presenciais, podem ampliar as oportunidades de ensino para estudantes PEE.

Embora o período de distanciamento social tenha intensificado os desafios da educação inclusiva, ele também revelou a capacidade de resiliência e inovação das comunidades escolares. Esse legado fornece uma base relevante no sentido de desenvolver sistemas educacionais mais equitativos e acessíveis, capazes de enfrentar futuros desafios com maior eficiência. Assim, reafirma-se a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e apoio às famílias para garantir uma escola para todos.

Referências

ALOIZOU, Valeria; CHASIOTOU, Tania; RETALIS, Symeon; DAVIOTIS, Theodoros; KOULOUVARIS, Panagiotis. Remote learning for children with Special Education Needs in the era of COVID-19: Beyond tele-conferencing sessions **Educational Media International**, [S. l.], v. 58, n. 2, p. 181-201, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930477>. Acesso em: 02 mai. 2025.

ANDERSON, Susan E.; KYZAR, Kathleen B. Between school and home: TPACK-in-practice in elementary special education contexts. **Computers in the Schools**, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 323-341, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2086738>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07380569.2022.2086738>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>. Acesso em: 02 mai. 2025.

CAHAPAY, Michael B. Tailoring remote special education for children with down syndrome during COVID-19 pandemic in the Philippines. **International Journal of Developmental Disabilities**, [S. l.], v. 70, n. 1, p. 40-48, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2056404>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20473869.2022.2056404>. Acesso em: 01 mai. 2025.

CAPURSO, Michele; ROY BOCO, Tara Devi. Covid-19 Lockdown in Italy: perspectives and observations from special education teachers of changes in teaching and the student experience. **Child care in practice**, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 405-419, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1975649>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13575279.2021.1975649>. Acesso em: 01 mai. 2025.

CHIZZOLINI, Gabriela Cabral; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Efeitos do ensino remoto de emparelhamento auditivo-visual com letras na nomeação de letras em crianças com Síndrome de Down e Autismo. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 25, n. 3, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPE15103.en>. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/15103/11948>. Acesso em: 02 mai. 2025.

ESPER, Marcos Venicio; ARAÚJO, Jeferson Santos; SANTOS, Manoel Antônio dos; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0092>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JxgS8pmK3RgD3dP3t4mnJZx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2025.

FREDERICK, Janice K.; RAABE, Ginger R.; ROGERS, Valerie R.; PIZZICA, Jessica. Advocacy, collaboration, and intervention: A model of distance special education support services amid COVID-19. **Behavior analysis in practice**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 748-756, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00476-1>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40617-020-00476-1>. Acesso em: 01 mai. 2025.

HIRSCH, Shanna E.; BRUHN, Alisson L.; MCDANIEL, Sara; MATHEWS, Hannah M. A survey of educators serving students with emotional and behavioral disorders during the COVID-19 pandemic. **Behavioral Disorders**, [S. l.], v. 47, n. 2, p. 95-107, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/01987429211016780>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01987429211016780>. Acesso em: 30 abr. 2025.

HURWITZ, Sarah; GARMAN-MCCLAIN, Blaine; CARLOCK, Kane. Special education for students with autism during the COVID-19 pandemic: "Each day brings new challenges". **Autism**, [S. l.], v. 26, n. 4, p. 889-899, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/13623613211035935>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34344221/>. Acesso em: 02 mai. 2025.

KIM, Ji Young; FIENUP, Daniel M. Increasing access to online learning for students with disabilities during the COVID-19 pandemic. **The Journal of Special Education**, [S. l.], v. 55, n. 4, p. 213-221, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022466921998067>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022466921998067>. Acesso em: 02 mai. 2025.

LAI, John; WIDMAR, Nicole O. Revisiting the digital divide in the COVID-19 era. **Applied economic perspectives and policy**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 458-464, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/aepp.13104>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/aepp.13104>. Acesso em: 01 mai. 2025.

LOURENS, Heidi; MOODLEY, Jacqueline; JOOSUB, Noorjehan. When we came back the ball was just not rolling: Special needs educators' perspectives of improvisation through the COVID-19 pandemic. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [S. l.], v. 24, p. 796-808, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12667>. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12667>. Acesso em: 01 mai. 2025.

MEDWETZ, Laura; CHOU, Chientzu Candace; BRUSNAHAN, L. Lynn Stansberry. Accepting uncertainty: the work of special educators in a pandemic. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, [S. l.], v. 21, n. 9, 2021. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/611817280>. Acesso em: 02 mai. 2025.

MURPHY, Annemarie; BAILEY, Benjamin; ARCIULI, Joanne. ABRACADABRA literacy instruction for children with Down syndrome via telepractice during COVID-19: A pilot study. **British Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 93, n. 1, p. 333-352, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12558>. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12558>. Acesso em: 02 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PAGAIME, Adriana; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos; PRIETO, Rosângela Gavioli; MELO, Douglas Christian Ferrari; ARTES, Amélia. Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 52, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149665>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCgtBHLD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2025.

PARK, Jiyeon; BRYANT, Diane P.; SHIN, Mikyung. Effects of a Synchronous Online Fraction Intervention Using Virtual Manipulatives for Students With Learning Disabilities. **Journal of Special Education Technology**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 234-246, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/01626434231195313>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01626434231195313>. Acesso em: 01 mai. 2025.

PARMIGIANI, Davide; BENIGNO, Vincenza; GIUSTO, Marta; SILVAGGIO, Chiara; SPERANDIO, Sara. E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. **Technology, pedagogy and education**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 111-124, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1475939X.2020.1856714>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PETERSON, Lana; SCHARBER, Cassie; THUESEN, Katie Baskin. A rapid response to COVID-19: One district's pivot from technology integration to distance learning. **Information and Learning Sciences**, [S. l.], v. 121, n. 5/6, p. 461-469, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0131>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ils-04-2020-0131/full/html>. Acesso em: 02 mai. 2025

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; MELO, Márcia Helena da Silva. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. 1-24, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64174>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174/pdf>. Acesso em: 02 mai. 2025.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez; UZÊDA, Sheila de Quadros; BARBOSA, Regiane da Silva. Trabalho pedagógico com estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil durante a pandemia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 15., 2020, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34272>. Acesso em: 01 mai. 2025.

RICE, Mary F. Special education teachers' use of technologies during the COVID-19 era (Spring 2020–Fall 2021). **TechTrends**, [S. l.], v. 66, n. 2, p. 310-326, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00700-5>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-022-00700-5>. Acesso em: 02 maio 2025.

SÁ, Renan Lobato de; CARVALHO, Felipe; COLACIQUE, Rachel. Relatos docentes de práticas educativas para inclusão na pandemia: experiências na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.18411.085>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18411/20920921553>. Acesso em: 02 mai. 2025.

SARWENDAH, Ade Putri; AZIZAH, Nur; MUMPUNIARTI, Mumpuniarti. The Use of Technology in Hybrid Learning for Student with Special Needs. **Journal of Education and Learning (EduLearn)**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 317-325, 2023. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1386531.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2025.

SCHUCK, Rachel K.; LAMBERT, Rachel. "Am I doing enough?" Special educators' experiences with emergency remote teaching in Spring 2020. **Education Sciences**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 320, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10110320>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/11/320>. Acesso em: 01 mai. 2025.

SCHUCK, Rachel K.; LAMBERT, Rachel; WANG, Mian. Collaborating with parents during COVID-19 online teaching: Special educator perspectives. **Education 3-13**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 292-305, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1967421>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2021.1967421>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SIMÓ-PINATELLA, David; GOEI, Sui Lin; CARVALHO, Marisa; NELEN, Monique. Special education teachers' experiences of addressing challenging behaviour during the pandemic. **European Journal of Special Needs Education**, [S. l.], v. 37, n. 6, p. 907-920, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1963152>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1963152>. Acesso em: 02 mai. 2025.

SIRKKO, Riikka; TAKALA, Marjatta. Distance education for pupils with intellectual disabilities—teachers' experiences. **Education Inquiry**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 147-163, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2073054>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2022.2073054>. Acesso em: 02 mai. 2025.

STAMBEKOVA, Assel; ZHAKIPBEKOVA, Saule; TUSSUBEKOVA, Kunsly; MAZHINOV, Bagdat; SHMIDT, Mariya; RYMHANNOVA, Inagul. Education for the Disabled in Accordance with the Quality of Inclusive Education in the Distance Education Process. **World Journal on Educational Technology: Current Issues**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 316-328, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334452.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

STUART WHITEHEAD, Elizabeth; DUEWER, Lauren Elizabeth. Barriers and bridges with digital tools in visual arts for students with disabilities: a snapshot of a year challenged by COVID-19. **Arts Education Policy Review**, [S. l.], v. 124, n. 4, p. 240-250, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2065653>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10632913.2022.2065653>. Acesso em: 01 mai. 2025.

SUPRATIWI, Mahardika; YUSUF, Munawir; ANGGARANI, Fadri Kirana. Mapping the challenges in distance learning for students with disabilities during COVID-19 pandemic: Survey of special education teachers. **International Journal of Pedagogy and Teacher Education**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 11-18, 2021. Disponível em: <https://jurnal.uns.ac.id/ijpte/article/view/45970/38379>. Acesso em: 02 mai. 2025.

SZULEVICZ, Thomas. COVID-19 and educational consequences for (vulnerable) children from the perspectives of educational psychologists. **Human Arenas**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 226-241, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00214-1>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42087-021-00214-1>. Acesso em: 02 mai. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 30 abr. 2025.

Capítulo 3

Educação Especial no Campo em tempos de Covid-19: o retorno às aulas presenciais

Ozeias de Lima Soares
Bárbara Amaral Martins
DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.3

Resumo: Este estudo teve por objetivo compreender o processo de ensino-aprendizagem no retorno às aulas presenciais dos estudantes público da Educação Especial no período pandêmico, de modo a abordar a retomada das aulas presenciais em uma escola do campo localizada no município de Corumbá-MS. A pesquisa qualitativa e descritiva se desenvolveu por meio de entrevistas semiestruturadas junto a um estudante público da Educação Especial, seu responsável, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma professora de apoio educacional inclusivo, um professor regente e a diretora da escola. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que o retorno às aulas presenciais se deu em meio a altos níveis de ansiedade e sensibilidade (especialmente dos discentes), e a realização de atividades culturais e de acolhimento foi tomada como estratégia para melhorar o bem-estar emocional e superar lacunas na aprendizagem, em associação à criação de apostilas personalizadas para diferentes níveis de aprendizagem, cujos conteúdos eram pensados e elaborados levando em consideração as vivências e o contexto sociocultural dos estudantes público da Educação Especial do campo. Destaca-se o trabalho colaborativo assumido pela equipe pedagógica como um elemento

importante no (re)estabelecimento de vínculo estudante-escola e na intervenção voltada ao enfrentamento dos prejuízos provocados pela Covid-19 na escolarização e prevenção da evasão escolar.

Palavras-chave: Covid-19. Educação do campo. Educação Especial.

Introdução

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) detectou a incidência de uma pneumonia na cidade Wuhan, República Popular da China, que, devido a sua transmissibilidade e letalidade, passou a ser descrita como uma doença pandêmica em 11 de março de 2020.¹

Com o advento da pandemia SARS-Cov-2, “[...] a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social” (Brasil, 2020a), resultando na suspensão das atividades não essenciais.

O governo federal, diante do ineditismo da Covid-19, emitiu a Medida Provisória nº 934/2020, dispensando a obrigatoriedade que as instituições escolares cumprissem o quantitativo mínimo de dias letivos no ano de 2020, possibilitando a reorganização do calendário escolar (Brasil, 2020e).

Analisando o Parecer nº 05/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19, vemos que foi imprescindível a utilização de acessibilidade curricular, metodologias adequadas, materiais didáticos próprios, tecnologias assistivas, além de todos os cuidados sanitários e de saúde que atendessem às singularidades de cada estudante, para o enfrentamento dos riscos de contágio (Brasil, 2020b).

Tal como nas escolas urbanas, houve a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em comunidades do campo isoladas e de difícil acesso, que têm recursos tecnológicos de acesso instável e telefonia móvel restrita a receber e realizar liga-

1 OPAS - Organização Panamericana de Saúde. Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#recomendacoes. Acesso em: 11 mai. 2022.

ções, sem acesso à *internet*, tornando nítida a falta de políticas públicas voltadas aos moradores do campo em relação ao acesso às tecnologias de informação e comunicação (Nozu; Kassar, 2020). Essa realidade inviabilizou o uso de plataformas digitais como *Google Meet*, *WhatsApp*, *Facebook* e *YouTube* nas escolas do campo. As atividades escolares tiveram que ser impressas em blocos, com a programação de retirada na escola ou em locais predeterminados por ela (Nozu; Kassar, 2020).

Com a implementação do ERE, evidenciaram-se as mazelas e os percalços do sistema educacional público brasileiro, com impactos à vida dos estudantes em vulnerabilidade social da população urbana e dos povos do campo, seguidos pela ausência de iniciativas que possibilitassem a democratização de recursos tecnológicos e *internet* e pela indisponibilidade dos responsáveis ao exercerem a função de tutores em decorrência dos esforços para retornar o processo ensino-aprendizagem em tempos de Covid- 19 (Brasil, 2020b).

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo foi compreender o processo ensino-aprendizagem no retorno às aulas presenciais dos estudantes público da Educação Especial no período pandêmico, de modo a abordar a retomada das aulas presenciais em uma escola do campo localizada no município de Corumbá-MS. Os dados coletados a partir da ótica dos participantes da pesquisa foram alinhados a produções acadêmicas e documentos oficiais das esferas federal e municipal pertinentes à temática.

Método

A rede municipal de ensino de Corumbá (REME) administra 10 escolas do campo polos e 10 extensões, localizadas nos assentamentos Tamarineiro I, Uru-cum, Mato Grande, Taquaral, Tamarineiro II, Paiolzinho e Distrito de Albuquerque, nas comunidades da estrada Parque do Pantanal e nas áreas alagáveis (Corrêa, 2019; Nozu; Kassar, 2020).

De natureza qualitativa, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola do campo localizada em um assentamento do município, devido ao fato de estar próxima da zona urbana de Corumbá, com acesso via terrestre.

Participaram da pesquisa um estudante da Educação Especial, um responsável e os seguintes profissionais da área educacional: professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), professor de apoio educacional inclusivo, um professor regente e a direção escolar.

A fim de preservar as identidades, identificaremos os participantes com nomes fictícios: Miguel (estudante), Marcos (pai do estudante), Getúlio (professor regente), Louzanira (professora do AEE), Luana (diretora), Leila (professora de apoio educacional). A idade cronológica dos participantes variava entre 16 e 65 anos. Foi observada a equidade de gênero na participação, visto que foram três do masculino e três do feminino.

Após a validação da pesquisa pelo Comitê de Ética, o parecer favorável da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED), a apresentação e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mediante agendamento prévio de horário e local, as entrevistas foram gravadas e, depois, integralmente transcritas.

Resultados e discussão

A análise dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). Os resultados obtidos serão apresentados em duas categorias: (a) Orientações para o retorno das aulas presenciais; e (b) Dificuldades, desafios e superações na retomada das práticas pedagógicas presenciais com os estudantes do público da Educação Especial. As duas categorias resultantes da análise dos dados coletados por meio das entrevistas serão descritas nas seções a seguir

a) Orientações para o retorno das aulas presenciais

O município de Corumbá autorizou o retorno gradual das aulas presenciais “[...] da Rede Municipal de Ensino — REME a partir de 02 de agosto de 2021” (Corumbá 2021a, cap. I, art. 1). Segundo relatos da gestora, as aulas presenciais na escola do campo retornaram em conformidade com o Decreto nº 2.620, de 15 de julho de 2021: “[...] começou no semipresencial em 21 de agosto de 2021. Voltamos com as aulas escalonadas e alternadas para a gente conseguir ter o distanciamento social” (Gestora).

Segundo a gestora, seguiram a Resolução nº 142, de 31 de agosto de 2021, que definiu o retorno com “[...] alternância de grupos de 25% e até 50% dos alunos da mesma turma entre os momentos presenciais” (Corumbá, 2021b, cap. II, art. 17). Os estudantes foram divididos em turmas, “sendo um grupo atendido nas semanas 1 e 3; e o outro grupo nas semanas 2 e 4, com duração de até 4 horas por período” (Corumbá, 2021b, cap. II, art. 18, inc. II). Os professores passaram a ter

dupla jornada, com aulas “de forma presencial, e estar atento aos pais e alunos que estavam estudando de forma remota, sanando dúvidas dos educandos e dos pais” (Mendes, 2023, p. 72).

A gestora seguiu as recomendações emitidas pelo programa PROSSEGUIR, de acordo com os percentuais descritos no quadro 1.

Quadro 1 – Acondicionamento das aulas presenciais municipais em conformidade com as cores de bandeiras do programa PROSSEGUIR

ETAPAS	CEMEIs ²	ENSINO FUNDAMENTAL
Grau extremo – Bandeira Cinza	Atividades Não Presenciais	Atividades Não Presenciais
Grau alto – Bandeira Vermelha	25% dos alunos em turno parcial	25% dos alunos por período
Grau médio – Bandeira Laranja	100% dos alunos em turno parcial	50% dos alunos em turno parcial
Tolerável – Bandeira Amarela	100% dos alunos em turno parcial	50% dos alunos em turno parcial
Baixo – Bandeira Verde	100% dos alunos em turno integral	100% dos alunos em turno parcial ou integral

Fonte: Reimpresso do Decreto nº 2.620, de 16 de julho de 2021 (Corumbá, 2021a, p. 2).

Para o retorno às aulas presenciais, os responsáveis do estudante precisaram emitir autorização nos “[...] termos de compromissos assinados no início do ano letivo, que foram apresentados em uma reunião envolvendo a comunidade escolar, sendo abordadas as medidas de biossegurança frente à Covid-19 incrementadas na escola do campo” (diretora Luana).

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 definiu como uma das ações “[...] de segurança e prevenção essenciais para retorno às aulas presenciais para todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiência” (Brasil, 2020c, p. 7). A diretora ressaltou: “[...] com o retorno das aulas, a escola passou a realizar a higienização da escola, uso obrigatório de máscaras e higienização das mãos”.

2 *CEMEIS: Centros Municipais de Educação Infantil

Nas entrevistas, observamos a incidência dos termos ansiedade e insegurança em face daquele contexto: “[...] a qualquer momento, pessoas muito próximas poderiam ser contaminadas, e era preciso lidar constantemente com o risco de ter que lidar com a morte de amigos e familiares [...]” (Dias, 2023, p. 80). A professora Louzanira teceu comentários sobre “[...] a insegurança do responsável em autorizar o estudante em retornar com as aulas e os atendimentos do AEE, devido ao poder de transmissibilidade e letalidade do vírus Covid-19”. No entanto, a equipe pedagógica conscientizou os pais sobre os protocolos de segurança que foram incrementados na escola.

As aulas presenciais retornaram no segundo semestre de 2021, na rede municipal de ensino, diante da inclusão dos profissionais da área de educação e a vacinação em massa dos munícipes corumbaenses, por fazerem parte “[...] do estudo VEBRA COVID-19 (*Vaccine Effectiveness in Brazil Against COVID-19*), que pesquisa a efetividade e impacto da vacinação em massa na região de fronteira com uma única dose” (Corumbá, 2021a, cap. I).

Conforme o Parecer CNE/CP nº 16/2020, a equipe pedagógica alertou os responsáveis de que os estudantes deveriam “[...] retornar com as atividades escolares presenciais na escola” (professora Louzanira) “no mesmo momento que os demais, já que não existe correlação entre deficiência e risco aumentado para a COVID-19” (Brasil, 2020d, p. 8).

O estudante Miguel reconheceu o seu contentamento em retornar às atividades presenciais: “Fiquei feliz em poder estar junto aos meus amigos e professores, poder conversar e brincar na escola”. Koll (2010) refere-se aos momentos de interação social “como forma privilegiada de acesso à informação” (Koll, 2010, p. 66).

Mendes (2023) fala de sentimentos como os relatados pela diretora:

[...] voltaram, de uma forma geral, muito ansiosos, muito sensíveis; voltaram chorando. Tudo eles choravam. Então, tem um aluno específico que chorava bastante. Qualquer situação que não fosse mais assim, que ele tivesse um obstáculo menor que fosse, seja na brincadeira esportiva, seja lá dentro da sala de aula, ele chorava (diretora Luana).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, recomendou que “[...] os sistemas de ensino, as Secretarias de Educação e as instituições escolares devem

oferecer ações de acolhimento aos profissionais de educação, aos estudantes e respectivas famílias” (Brasil, 2021b, p. 3). Em conformidade com as recomendações do CNE, a equipe pedagógica inseriu práticas culturais para trabalhar as questões socioemocionais dos estudantes:

Devido a essa ansiedade, esse descontrole, esse emocional extremamente abalado que nós recebemos deles, em conversa, a equipe gestora, nós chegamos nas atividades culturais. Isso aí eu acho que foi o grande divisor de águas na escola. Sexta-feira cultural, porque eles iam para a frente, eles contavam piada, eles se divertiam, eles ouviam músicas, eles cantavam as músicas e eles socializaram mais. Então, nesse instante que a gente criou a sexta-feira cultural, foi perceptível a melhora para eles emocionalmente. E aí, a gente conseguiu trabalhar mais facilmente o pedagógico. Então, essa ação pedagógica foi um divisor de águas nesse ano da pandemia, principalmente, tanto é que a gente continua até hoje com a sexta-feira cultural, de tanto efeito positivo que surgiu (diretora Luana).

As atividades culturais foram essenciais para a interação, socialização e acolhimento dos estudantes do campo, com a “[...] promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido [...]” (Brasil, 2021b, p. 2), considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias, bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de ações de educação.

b) Dificuldades, desafios e superações quanto à retomada das práticas pedagógicas presenciais com os estudantes público da Educação Especial

Mendes (2023) menciona os desafios no processo de escolarização dos estudantes corumbaenses em vulnerabilidade social que não tiveram acesso pleno aos recursos disponibilizados pelo PET, tornando um “[...] grande desafio para a recuperação dos conteúdos precedidos durante a pandemia” (Mendes, 2023, p. 88). As situações relatadas pela gestora demonstram como conseguiram contornar as dificuldades para o estudante Miguel retomar às atividades presenciais:

[...] ao deparar com os conteúdos e habilidades não consolidadas, a equipe pedagógica e a professora do AEE,

que fazia atividades adaptadas, que conversava com ele para ele se sentir seguro, para desenvolvê-las, com a finalidade de não frustrar os alunos e desestimulá-los em participar as atividades escolares [...]. Essas atividades, a gente realizou com vários alunos da sua mesma situação (diretora Luana).

A gestora ressaltou a atuação da professora do AEE em “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial” (Brasil, 2008), “[...] considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares” (Corumbá, 2022b, cap. II, art. 1) com o objetivo de mitigar as perdas relacionadas às aprendizagens durante o extenso período da pandemia de Covid-19 (Brasil, 2020e).

O professor Getúlio depôs que, no retorno às aulas presenciais, os alunos voltaram desmotivados a frequentar as aulas e a realizar as atividades pedagógicas propostas. Diante desse desafio, o professor regente passou a incrementar práticas pedagógicas para estimular o vínculo estudante-escola:

O desafio foi que ele perdeu aquele foco de início. Antes da pandemia, ele gostava da escola no sentido de vir para estudar. Com o retorno pós-pandemia, os estudantes retornaram mais cansados, menos estimulados. Porém, mesmo com esses desafios, fomos habituando-os à sua normalidade, no desempenho das atividades pedagógicas (professor Getúlio).

O Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022, intitulado de Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, cita que as escolas deveriam “desenvolver estratégias motivacionais e competências socioemocionais dos discentes e fortalecer as relações entre família e escola” (Brasil, 2022, cap. V, art. 7, inc. III, letra d) em decorrência dos impactos emocionais da comunidade escolar pela Covid-19. As escolas deveriam promover “[...] ações que possibilitem elevar a frequência escolar e reduzir os índices de evasão e de abandono escolar.” (Brasil, 2022, cap. III, art. 5, inc. I). A REME, na Resolução nº 142, de 31 de agosto de 2021, determinou que “[...] as unidades escolares deverão organizar suas equipes para a Busca Ativa Escolar” (Corumbá, 2021b, cap. II, art.10, inc. III).

A professora do AEE e a gestora realçaram que o Plano de Estudo Tutorado (PET) ocorreu em conformidade com as orientações emitidas pela SEMED, tendo como público-alvo os estudantes que “não apresentaram qualquer atividade do PET do ano letivo; não frequentaram as atividades presenciais; não foi encontrado pelos meios de contatos disponibilizados no ato da matrícula e; não foi localizado no endereço residencial informado” Obedecendo às diretrizes da SEMED, a “[...] escola fazia a busca ativa, por meio de carro, do transporte escolar” (diretora Luana).

Além de exercer as atribuições de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação do estudante, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 1), com o advento da Covid-19, a professora do AEE passou a realizar o atendimento presencial, de acordo com as normas de biossegurança, para auxiliar os alunos com necessidades especiais.

[...] a fim de diminuir os prejuízos relacionados às aprendizagens; III. Manter o contato social com os estudantes, para que não haja perda do vínculo educacional e do sentimento de pertencimento; IV. Interagir com os pais e/ou responsáveis dos alunos para que a participação no processo de aprendizagem seja garantida; V. Realizar o atendimento e o acompanhamento domiciliar aos alunos, quando autorizado pelos pais e/ou responsáveis (Corumbá, 2021b, cap. II, art. 23, inc. II-V).

Seguindo as orientações da SEMED, a professora do AEE Louzanira realizou avaliação diagnóstica após o retorno presencial dos atendimentos, possibilitando a “identificação das necessidades educacionais específicas” (Brasil, 2008, p. 3) do estudante público da Educação Especial do campo, criando estratégias e métodos que fossem ao encontro da sua individualidade. Fez-se necessário também que o plano do AEE envolvesse “[...] o desenvolvimento cultural do indivíduo, e não exclusivamente para a superação das suas limitações biológicas [...]” (Lozano, 2019, p. 33); que valorizasse “[...] sua cultura, saberes locais, lutas, conquistas e memória” (Ferreira, 2021, p. 86).

Nos comentários da gestora e da professora do AEE, constatamos que os estudantes público da Educação Especial da escola do campo retornaram com dificuldades ao processo de ensino e aprendizagem:

Foi um desafio e tanto para os alunos sem deficiência e para os alunos que utilizam a sala do AEE. Os estudantes público-alvo da sala do AEE ficaram com aquela lacuna de dois anos. Uma criança que saiu na primeira série, quando ela retornou para as aulas presenciais, ficou com a perda de dois anos de estudos. Então, foi muito difícil para eles, principalmente para o público-alvo do AEE. O que você pode fazer ali? Recomeçar. Por isso que eu sempre estava em contato com o professor regente, para saber o que ele estava ministrando. Por exemplo, se eu estou aplicando gênero masculino e feminino, através de figuras, homem, mulher, leão, leoa, realizava a fixação e assimilação do conteúdo. Então, fazia os jogos para ele trabalhar de forma diferenciada e na busca de despertar o interesse dele (professora Louzanira).

Nozu e Bruno (2021) explicitam que os atendimentos ocorreram em:

[...] regime de alternância e as dificuldades de disponibilização de transporte escolar fora do tempo-escola, as SRM têm realizado seus atendimentos no mesmo horário da escolarização nas classes comuns, com a retirada dos alunos desses para aqueles espaços (Nozu; Bruno, 2021, p. 141).

Apesar dos percalços no processo de escolarização, diante de um modelo de AEE que não foi pensado a partir das singularidades dos povos do campo, a atuação da professora do AEE itinerante no campo no município de Corumbá pautava-se na “articulação com os professores da sala de aula comum” (Brasil, 2008, p. 4), estabelecendo ações alinhadas e sincronizadas de um trabalho colaborativo, com recursos e metodologias em prol da escolarização do estudante Miguel no período de retorno às aulas presenciais.

“A equipe pedagógica, na construção do PEI, constatou que o estudante público da Educação Especial desenvolvia as AVDs com autonomia, possibilitando aos professores a elaboração de conteúdos curriculares com práticas pedagógicas inclusivas” (Professora de Apoio), direcionadas aos conhecimentos acadêmicos, previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas no Ensino Fundamental (Corumbá, 2020).

Na entrevista da professora de apoio, ficaram óbvios os desafios e as lacunas na aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, com a implantação das atividades não presenciais, em decorrência da “falta de tempo dos pais/familiares trabalhadores e a falta de instrução deles em razão de possuírem baixa ou nenhuma escolaridade” (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 34–35). Pelo motivo da vulnerabilidade social, Cunha, Silva e Silva (2020) notaram a ausência de local apropriado para a realização das atividades remotas emergenciais, o que também interferiu na escolarização do estudante Miguel. A professora expôs que as atividades não foram realizadas adequadamente e que, muitas vezes, percebeu que eram feitas por terceiros:

Nesse retorno, as atividades muitas vezes não eram feitas por ele, né? E aí, essa foi a principal dificuldade. Então, o que a gente fez? A gente tinha que retomar, além das atividades dos professores, a gente tinha que retomar as atividades dos módulos, refazer, mostrar para eles como era para ser feito. E eu acho que essa foi a maior dificuldade encontrada (professora Leila).

O professor Getúlio realizou um movimento pedagógico que valorizou o conhecimento prévio do estudante Miguel, voltado ao contexto sociocultural, com “uma proposta pedagógica construída pelos anseios, experiências, culturas e interesses das populações do campo” (Ribeiro; Nozu, 2022, p. 18):

A parte que eu considero foi trabalhar a afetividade, a intuição e também tentar buscar um pouco do mundo deles. Utilizar a sua vivência, o que ele traz da sua vida, de conhecimento de mundo e em cima disso. A partir daí, você consegue ampliar um pouco o horizonte dele, esse é um grande problema hoje do ensino. Os professores querem trazer muita informação para o aluno e acabam sobrecarregando, principalmente os alunos com deficiência. Ele é o contrário; você tem que ver o que ele tem de conhecimento prévio e, em cima do que ele tem, você pode propor novos saberes, os quais vão ser utilizados no decorrer da vida do mesmo (professor Getúlio).

Diante da ansiedade de atenuar os impactos da Covid-19 no sistema educacional de Corumbá, segundo descrição do professor Getúlio, “[...] os educadores correm o risco de sobrecarregar os estudantes, com práticas pedagógicas descontextualizadas”. A alternativa é tornar o processo de ensino e aprendizagem

efetivo, com a participação de toda a equipe pedagógica na implementação de metodologias e práticas pedagógicas que despertem o interesse e o envolvimento do estudante Miguel nas atividades pedagógicas.

A SEMED, no Parecer nº 013/2022, instituiu o projeto “Os trilhos do recomeço para o avanço estudantil” (Corumbá, 2022a, p. 26), com a intencionalidade de atenuar os impactos da Covid-19 na escolarização dos estudantes. Para a recomposição ou a recuperação de aprendizagem, estabeleceu o “conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens” (Brasil, 2022, cap. I, art. 2, inc. IV).

O professor Getúlio demonstrou insatisfação no tocante ao projeto interdisciplinar, que tinha como finalidade “aprimorar as habilidades de leitura e de escrita em língua portuguesa e no letramento matemático” (Corumbá, 2022a, p. 27), por não atender às especificidades dos estudantes do campo:

O básico tem que ser feito. Quando o professor começa a inventar muito, ele se perde. Acredito que a escola, hoje em dia, está cada vez mais sobrecarregada. Além de o professor ensinar, tem que fazer projeto, tem que atender às solicitações da Secretaria de Educação, do órgão central, solicitações de órgãos externos que acabam por atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem (professor Getúlio).

As estratégias metodológicas da recomposição de aprendizagem, segundo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), deveriam estimular a “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com os conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo” (Brasil, 2010, art. 2, inc. IV). Entretanto, segundo o professor Getúlio, a aprendizagem dos estudantes do campo sofre interrupções constantes com projetos e demandas externas da SEMED. O professor precisa de autonomia para exercer “[...] sua função primordial de contribuir, por meio da transmissão de conteúdos significativos” (Santos; Marques; Moura, 2021, p. 11).

O livro didático, tem hora que a grande maioria não estava dando mais conta, por conta do aprendizado, eles não estavam aprendendo. Então, nossa preocupação

primordial foi não frustrar. Não vamos frustrar, vamos fazer um diagnóstico das salas, um diagnóstico dos alunos, os que mais apareceram na época do apoio. O que a gente conseguiu fazer também foi a busca ativa. A gente teve isso também, para não ter uma quebra muito grande. E aqueles alunos que ficaram mais afastados da escola, a gente sentiu o aprendizado muito defasado e, com eles, a gente trabalhou. Além de apostila, nós trabalhamos atividades culturais, atividades na sala de informática, atividades de todas as formas nos ambientes da escola para que esse aluno aprenda da melhor forma possível (diretora Luana).

No decorrer dos anos de 2021 e 2022, a equipe pedagógica passou a adotar estratégias para atenuar as defasagens, com BA e a criação de metodologias que favorecessem a aprendizagem do estudante Miguel, com “elaboração de planos de recuperação de aprendizagem, de acordo com os resultados e singularidades” (Brasil, 2020d, p. 13), proporcionando estratégias para o “desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerando os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem” (Corumbá, 2022b, cap. I art. 1, inc. IV) com materiais impressos, atividades pedagógicas interativas *online* e atividades culturais alinhadas às características socioculturais da comunidade do campo, “garantindo as especificidades dos protagonistas que vivem e se constituem como sujeitos do campo” (Anjos, 2018, p. 43).

Com o retorno às aulas e a aplicação das avaliações diagnósticas, os professores chegaram à conclusão de que o estudante Miguel e os demais estudantes estavam com dificuldades para desenvolver as habilidades e os conteúdos descritos na BNCC. Foram necessárias adaptações curriculares para “o desenvolvimento das competências essenciais para cada etapa escolar, considerando as especificidades e exigências de cada modalidade” (Brasil, 2021a, p. 10).

A gente contava com o livro didático, mas, como houve uma disparidade com relação à aprendizagem, nós criamos uma metodologia diferente. Nós estávamos usando a atividade na pandemia, e a gente fez o quê? A gente começou a criar apostilas. Elas alcançaram vários níveis de aprendizagem. E, aí, o aluno não se sentia frustrado de não saber. Olha, se o aluno está no nível silábico, ele vai receber uma apostila que vai das sílabas às palavras;

se ele já está no nível de palavras, ele vai receber uma sequência de frases. Foi um trabalho árduo, cansativo, exaustivo, mas a gente, assim, percebeu que tinha necessidade de ter algo mais (diretora Luana).

A explanação da diretora comprova o esforço em recorrer a recursos pedagógicos especiais, como as apostilas contextualizadas, de acordo com as características socioculturais da comunidade e em conformidade com o PRONERA, por intermédio de “[...] conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas” (Brasil, 2010, art. 6).

A comunidade escolar desenhou “planos de recuperação de aprendizagem, de acordo com os resultados e singularidades” (Brasil, 2021b, p. 6) do estudante Miguel, com adaptações curriculares que conduziram à bem-sucedida aquisição de novos conhecimentos e habilidades, como ressaltou a professora de apoio:

O êxito, com certeza, é ter o aluno perto da gente, né? Para poder mostrar, fazer as atividades junto com ele. Vê ele lendo. Percebemos que o aluno começou a ler. Claro, de forma lenta, mas ainda continuava a leitura. E eu fiquei encantada com ele lendo. E foi muito legal, porque, mesmo com a pandemia, ele continuou a desenvolver as atividades. Da forma deles, é claro (professora Leila).

Esse depoimento torna visível o fato de que a equipe pedagógica da escola do campo atuou colaborativamente com a professora do AEE “para evitar prejuízos e/ou evasão escolar” (Brasil, 2021b, p. 6), estabelecendo a escolarização do estudante e resultando na aquisição dos conhecimentos científicos, culturais e sociais, tendo a leitura como um recurso essencial para a sua autonomia.

No decorrer da entrevista, apesar da sua timidez, ao ser questionado sobre o retorno às aulas presenciais na escola, o estudante Miguel citou nominalmente a professora Samella e a professora Louzanira: “[...] a professora de apoio e AEE me ajudavam a realizar as atividades. Eu adoro fazer as atividades, copiar as atividades do quadro e do livro, desenhar e ler. Aprendi a ler e escrever com ajuda das professoras” (estudante Miguel).

Como reiterou a professora Louzanira, a escola logrou sobrepor todas as barreiras: “Através da parceria família-escola, foi possível estabelecer a sua

conclusão do Fundamental II e admissão no curso de Ensino Médio Técnico Integrado no IFMS” (professora Louzanira).

Durante a leitura e a análise das entrevistas, constatamos o vínculo estudante-escola no período pandêmico. Marcos, pai do estudante Miguel, testemunhou esse vínculo como ex-aluno da escola. Para ele, a escola é um símbolo de luta e resiliência dos povos que ali residem, diante de lutas e reivindicações dos assentados. Santo (2021) corrobora com os relatos de Marcos e descreve as conquistas da comunidade com “a implantação do posto de saúde; a construção do atual prédio da escola (1995); a efetivação do transporte público (1996)” (Santo, 2021, p. 254).

A diretora atestou que “o pai do aluno é participativo” (diretora Luana). Ele demonstrou felicidade ao narrar as conquistas e os avanços do filho diante dos desafios que a família superou no processo de escolarização. Reconheceu que haverá novas adversidades a serem enfrentadas no Ensino Médio Técnico Integrado, como a adaptação do estudante Miguel e o trajeto a ser percorrido da escola urbana à sua residência no assentamento. São inequívocos o envolvimento e a resiliência da família no que tange à preocupação com a escolarização do filho.

Considerações finais

Diante do objetivo de compreender o processo ensino-aprendizagem no retorno às aulas presenciais dos estudantes público da Educação Especial no período pandêmico, de modo a abordar o retorno às aulas presenciais em uma escola do campo localizada no município de Corumbá-MS, participaram da pesquisa os seguintes segmentos da comunidade escolar: gestora, professor regente, professora de apoio, responsável e estudante público da Educação Especial.

Os resultados da pesquisa revelaram que o retorno às aulas presenciais trouxe desafios significativos para os estudantes, exigindo adoção de regras de biossegurança (distanciamento social, uso de máscaras e higienização contínua das mãos).

Os dados da pesquisa apontaram que os estudantes da escola do campo retornaram às aulas presenciais em grupos alternados com altos níveis de ansiedade e sensibilidade, necessitando de atividades culturais e de acolhimento para melhorar seu bem-estar emocional e superar lacunas na aprendizagem.

Frente à disparidade na aprendizagem dos estudantes devido aos impactos da Covid-19 no processo ensino-aprendizagem, os professores da escola do campo passaram a criar apostilas personalizadas para diferentes níveis de aprendizagem, com conteúdos pensados e elaborados segundo as vivências e contexto sociocultural dos estudantes público da Educação Especial do campo, resultando na aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

Os dados da pesquisa ressaltam a importância do trabalho colaborativo da equipe pedagógica na construção do vínculo entre o estudante e a escola, contribuindo para minimizar os impactos da Covid-19 na escolarização e prevenindo a evasão escolar, assegurando a continuidade da educação e promovendo a autonomia dos estudantes com deficiência.

A adoção do projeto “Sextas Culturais” envolveu atividades pensadas e planejadas para atender as especificidades dos estudantes do/no campo diante de um período caótico de incertezas devido aos males causados pela Covid-19, proporcionando momentos de socialização e interação através de músicas, danças e brincadeiras, com vistas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes, contribuindo para atenuar o abandono e a evasão escolar.

Sugere-se a realização de novas pesquisas voltadas a conhecer ações colaborativas entre professor regente e professor do AEE, desenvolvidas no período pós-Covid-19, e possíveis mudanças metodológicas, curriculares e relacionadas a recursos tecnológicos direcionados aos estudantes público da Educação Especial do Campo.

Referências

ANJOS, Taiana Furtado. **A educação especial no campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta no Município de Macapá-AP**. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) — Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4967>. Acesso em: 17 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020a Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: https://cnm.org.br/cms/images/stories/comunicacao_novo/links/O4042020_Parecer_CNE_CP_5_2020.pdf. Acesso em: 07 out. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020.** Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 16/2020, de 9 de outubro de 2020.** Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais para a educação básica e superior durante a pandemia de Covid-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 11 mai. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 6 de julho de 2021.** Resolução que institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2021a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-006-2021-07-06.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2021, de 5 de agosto de 2021.** Institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2021-pdf/199151-rcp002-21/file>. Acesso em: 24 fev. 2022

BRASIL. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Decreto/D11079. Acesso em: 07 out. 2023.

CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues, Contexto escolar dos alunos da educação especial em escolas do campo em Corumbá MS: análise dos indicadores educacionais. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019.

CORUMBÁ. Portaria “P” Nº 230, de 16 de fevereiro de 2018. Orientações para organização do Plano de Estudo Tutorado (PET) e regime de teletrabalho. Corumbá, MS: Diário Oficial de Corumbá, 2020. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3694#/p:8/e:3694?find=e%20ferramentas%20gratuitas%20dispon%C3%ADveis,%20valendo%20se%20das%20mais%20adequadas%20aos%20estudantes%20matriculados%20na%20Rede%20Municipal%20de%20Ensino>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CORUMBÁ. Decreto nº 2.620, de 15 de julho de 2021. Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais para o segundo semestre de 2021, na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Corumbá, MS: Diário Oficial de Corumbá, 2021a. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4090#/p:1/e:4090s>. Acesso em: 06 fev. 2024.

CORUMBÁ. Resolução nº 142 de 31 de agosto de 2021. Regulamenta a organização das ações pedagógicas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Corumbá – MS em 2021 e dá outras providências. Corumbá, MS: Diário Oficial de Corumbá, 2021b. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3820#/p:15/e:3820?find=suspens%C3%A3o%20das%20aulas>. Acesso em: 06 fev. 2024.

CORUMBÁ. Parecer nº 013/2022/CME/Corumbá-MS, de 5 de setembro de 2022. A respeito de medidas orientadoras institucionalizando formalmente o processo denominado Recomposição da Aprendizagem para a educação básica no Sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS – Projeto Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil. Corumbá, MS: Diário Oficial de Corumbá, 2022a. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4433#/p:26/e:4433?find=retorno%20das%20aulas%20presenciais>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CORUMBÁ. Lei Complementar nº 315, de 16 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, acresce dispositivo a Lei Complementar nº 115, de 26 de dezembro de 2007, e dá outras providências. Corumbá, MS: Diário Oficial de Corumbá, 2022b. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4511#/p:1/e:4511>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2021.

DIAS, Érica Fernanda Moreira. **Mulheres e a educação escolar de seus filhos no contexto da pandemia da Covid-19**. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/5ea69e0f-5fa5-4b11-bdcd-21a301ded14b/Disserta%-c3%a7%c3%a3o-de-Mestrado-%c3%89RICA-FERNANDA-MOREIRA-DIAS-%20VERS%-c3%83O%20FINAL%20PROTOCOLADA-.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FERREIRA, Arnaldo Machado. **Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha**. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) — Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4628>. Acesso em: 20 jul. 2023.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso**. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-180118/fr.php>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MENDES, Ananda de Souza. **As Críticas ao Ensino Remoto nas Falas de Docentes de uma Escola Pública de Corumbá-MS no Contexto Pandêmico**. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Cadernos CEDES, [S. l.]**, v. 41, n. 114, p. 131-143, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC223636>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SmxzbyB64rVcppTyWNypMyG/#>. Acesso em: 17 jan. 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16193>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71386>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71386/50627>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SANTO, Anderson Luís do Espírito. **No rural tem inovação social!** Um estudo em dois assentamentos rurais na zona fronteira Brasil-Bolívia. 2021. 432 f. Tese (Doutorado em Administração) — Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11157314. Acesso em: 18 jan. 2024.

SANTOS, Fabiano; MARQUES, Hellen J.; MOURA, Maria Aparecida D. de. Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores? **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. 1-20, 2021. DOI: 10.26512/lc27202139019. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39019>. Acesso em: 5 dez. 2023.

Capítulo 4

Estratégias Educacionais exitosas para o público da Educação Especial durante o período pandêmico em Salvador – BA

Cristiane Silva Conceição

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Miguel Angel Garcia Bordas¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.4

Resumo: A pandemia provocada pela Covid-19 levou ao fechamento das escolas, e, para garantir a manutenção das atividades escolares, foram criadas diferentes estratégias. Pensando no acompanhamento dessas atividades pelo público da Educação Especial (estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação), realizou-se uma pesquisa intitulada *Estratégias Educacionais para o Público-alvo da Educação Especial durante o período pandêmico em Salvador – BA*, com o objetivo geral de refletir sobre as estratégias educacionais para o público da Educação Especial durante o período pandêmico na cidade de Salvador, nos anos de 2020, 2021 e 2022. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa através do estudo de caso. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma gestora, uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma professora da classe comum, uma mãe de um estudante público da Educação Especial e seu filho, estudante de uma escola da rede muni-

1 In memoriam.

cipal de Salvador. Nessa pesquisa, foram mencionadas atividades bem-sucedidas realizadas com alguns estudantes durante a suspensão das aulas presenciais e no seu retorno. A olimpíada da escola e o contato mais próximo com as famílias foram considerados experiências exitosas durante o período das aulas remotas. Já no período do retorno ao presencial, foram mencionadas o avanço pedagógico de alguns estudantes, as atividades realizadas durante um mês em comemoração ao Dia do Estudante e uma atividade de ciências em parceria com a Polícia Rodoviária Federal (PRF). Sendo assim, essas atividades serão compartilhadas ao longo deste capítulo, buscando contribuir com as discussões sobre a educação escolar inclusiva.

Palavras-chaves: Educação Especial. Pandemia. Práticas educativas exitosas.

Introdução

Este capítulo visa apresentar um recorte da dissertação de mestrado em Educação da primeira autora, na qual foi realizado um estudo sobre as estratégias educacionais para o Público da Educação Especial (PEE) durante o período pandêmico em Salvador – BA. No presente texto, serão abordadas as práticas exitosas descritas no resultado da pesquisa.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou, em 11 de março de 2020, a pandemia da Covid-19. Visando evitar a disseminação do vírus na cidade de Salvador, o prefeito, Antônio Carlos Peixoto de Magalhães Neto, regulamentou várias medidas no dia 16, através do Decreto nº 32.256. Dentre elas, a suspensão das atividades presenciais das redes pública e particular de ensino:

Fica suspenso, pelo prazo de 15 (quinze) dias corridos, as atividades de classe: I – de todas as unidades escolares integrantes da Rede Municipal de Educação; II– de todos os estabelecimentos da Rede Privada de Ensino licenciada pela Prefeitura Municipal de Salvador (Prefeitura de Salvador, 2020a, art. 6, inc. I-II).

O decreto entrou em vigor em 18 de março de 2020. No mês de junho, o Ministério da Educação (MEC) autorizou que as aulas remotas fossem computadas como carga horária.² O retorno ao presencial ocorreu no dia 27 de setembro de

2 Parecer publicado no Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/despacho-de-8-de-julho-de-2020-265868402>. Acesso em: 28 nov. 2020.

2021, atendendo as exigências do Decreto nº 33.812, de 24 de abril de 2021 (Prefeitura de Salvador, 2021).

A pandemia da Covid-19 deixou as desigualdades existentes na nossa sociedade mais visíveis e acentuadas em todos os setores. No sistema educacional, não foi diferente. Com a suspensão das aulas presenciais, as aulas remotas foram uma possibilidade apresentada, entretanto não foi a realidade de todos os estudantes.

Desde então, nas mídias sociais e em outros espaços de diálogo, tornaram-se frequentes as discussões sobre as dificuldades de as famílias acompanharem o ensino remoto, principalmente da forma *on-line*. As dificuldades foram ainda mais acentuadas para as pessoas com deficiência (Jesus *et al.*, 2021; Kennedy; Frieden; Dick-Mosher, 2021; Sutton, 2020 *apud* Lima *et al.*, 2022). Segundo o Decreto nº 7.611/2011, considera-se Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) implementou algumas medidas para a manutenção das atividades pedagógicas. No dia 22 de junho de 2020, a prefeitura noticiou, no site da SMED, a implantação de quatro medidas³ para a educação escolar durante a pandemia. As ações previstas eram:

[...] a transmissão de aulas em canal aberto de televisão, a oferta de banda larga para uso educacional de cerca de 33 mil alunos, a distribuição de tablets para escolas de Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos II (EJA⁴ II), a implantação da plataforma digital de leitura “Árvore de Livros” e a parceria com centros universitários para a efetivação de ações multidisciplinares durante e após a pandemia (Prefeitura de Salvador, 2020a).

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2021a),

3 PREFEITURA DE SALVADOR. **Salvador implanta pacote de medidas para educação durante pandemia**. Salvador, jun. 2020a. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/salvador-implanta-pacote-de-medidas-para-educacao-durante-pandemia/>. Acesso em: 28 nov. 2020

4 Educação de Jovens e Adultos.

o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. O maior número está no Ensino Fundamental, que apresenta 65,5% dessas matrículas. Dentre elas, mais de 90% dos alunos PAEE estão matriculados em classes comuns.

As discussões de como a inclusão está sendo realizada e as pesquisas perpassam por temáticas como estrutura das escolas, recursos pedagógicos, formação continuada dos professores e de toda comunidade escolar. Contudo, o distanciamento social ampliado⁵ provocado pela pandemia da Covid-19 nos levou a pensar na educação dos estudantes PEE nesse contexto.

A inclusão escolar caracteriza-se por ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2003). Isso foi resultado de muitas lutas sociais das pessoas com deficiência e dos seus familiares por direitos básicos, além de estar previsto na legislação. Deve-se considerar que a legislação reflete o pensamento da sociedade em um determinado momento histórico.

Miranda (2019), ao falar sobre os aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil, considera que existe um distanciamento entre a lei e as vivências nas escolas, sendo necessário observar também as práticas escolares, que não podem ser pautadas apenas nas legislações, pois tratam de melhores condições para todos. No entanto, a lei foi um passo importante para que a inclusão acontecesse. Se ela não estivesse assegurada, certamente, as chances poderiam ser ainda menores para garantir um ambiente escolar mais inclusivo.

As escolas foram fechadas em março de 2020, com as primeiras medidas restritivas, e a decisão se estendeu à maior parte dos estados brasileiros. O Brasil foi um dos países cujas escolas ficaram fechadas por mais tempo (Barifouse, 2020). Diante dessa situação, diferentes estratégias foram realizadas para a continuidade da educação escolar, como Ensino a Distância (EaD), ensino remoto emergencial, aulas remotas síncronas e assíncronas.

5 Medida determinada pelos governantes para evitar o contato entre as pessoas de uma comunidade e assim diminuir a transmissão, sendo denominado ampliado, porque foi realizado por toda a população. Conceito formado com base no que consta no site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: https://www.ufrgs.br/telessauders/posts_coronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/. Acesso em: 28 nov. 2020.

Em abril de 2020, o governo federal editou a Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020a), convertida para Lei nº 14.040/2020, em agosto, que permitia atividades pedagógicas não presenciais para a Educação Básica durante o estado de calamidade pública (Brasil, 2020b).

Foi adotado, na rede municipal de Salvador, o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa foi uma estratégia didática e pedagógica desenvolvida para diminuir os impactos do isolamento social na aprendizagem, podendo acontecer por diferentes recursos, com o objetivo de manter o vínculo emocional e pedagógico durante o período (CEFET-MG, 2021).⁶ O termo remoto deve-se ao ensino acontecer com um distanciamento geográfico entre o professor e aluno; e emergencial, pois de forma repentina plano pedagógico de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020).⁷ Na educação à distância, toda a construção didática pedagógica é desenvolvida para que o professor e o estudante realizem suas atividades em diferentes espaços. Já o ensino remoto foi uma adaptação do ensino presencial através de diferentes recursos para ter continuidade das atividades, na pandemia.

Considerando o fechamento das escolas, que, a princípio, seria por 15 dias, mas durou um ano e sete meses (março de 2020 até 23 de agosto de 2021), as escolas e a SMED organizaram ações para a manutenção das atividades escolares. Sendo assim, este capítulo tem como objetivo apresentar as estratégias exitosas durante o período pandêmico, apontadas pelas participantes de uma escola de Ensino Fundamental I da rede municipal de Salvador.

O percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso. A coleta de dados foi realizada com os participantes em uma escola da rede municipal de ensino e teve como instrumento a entrevista semiestruturada e a análise documental. Esta pesquisa está integrada à pesquisa multicêntrica nacional *Educação Especial e Inclusiva frente às Transformações do Ensino em*

6 CEFET-MG Diretoria de graduação (DIRGRAD). Disponível em: <https://www.dirgrad.cefetmg.br/ensino-remoto-emergencial-ere/perguntas-e-respostas-sobre-o-ere/>.

7 BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>.

uma Sociedade Pandêmica e Pós-Pandêmica. Por isso, o roteiro de entrevistas foi construído de forma colaborativa com a equipe de pesquisadoras que integram grupos da UFBA, USP, UFMS, UEA e IFSP. Os dados foram coletados do ano de 2022 até o mês de abril de 2023.

A escola foi escolhida por pertencer à rede municipal de ensino; possuir estudantes do PEE matriculados durante um dos anos da pesquisa (2020, 2021 e 2022); ter professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que desenvolveram atividades em, pelo menos, um desses períodos e aceitaram participar da pesquisa. Com isso, entramos em contato com a SMED, realizamos os procedimentos necessários para a autorização, a qual foi concedida e, posteriormente, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos para iniciarmos a coleta de dados. Em seguida, realizamos contato com a gestora da escola para realização das entrevistas e para disponibilizar os documentos da instituição.

Os participantes da pesquisa foram: uma gestora, uma professora do AEE, uma professora do ensino comum, um estudante PEE e sua mãe. Os critérios de inclusão utilizados foram: ter participado das atividades, em 2020, 2021 e 2022, e aceitar participar da pesquisa de forma presencial. Consideramos como critério de exclusão para o familiar e estudante a ausência durante a suspensão das atividades presenciais e seu posterior retorno no período mencionado na pesquisa.

A entrevista foi iniciada com a vice-diretora/coordenadora representando a gestão da escola. Ao final das perguntas, solicitamos à entrevistada que indicasse um professor do AEE. Em seguida, a professora indicou uma professora da sala do ensino comum e um estudante PEE e sua mãe para participarem.

Resultados e discussão

Neste item, serão apresentadas as práticas exitosas que foram enfatizadas pelos participantes em seus relatos, tornando-se significativas para estudantes, professores e/ou familiares.

As experiências exitosas durante a suspensão das aulas presenciais

Buscando conhecer as propostas pedagógicas diante da necessidade da suspensão das aulas presenciais para evitar a contaminação pela Covid-19, nas

entrevistas semiestruturadas, perguntamos: quais foram as experiências exitosas realizadas pelos participantes, durante o período de suspensão das aulas presenciais e no retorno delas, com os estudantes do PAEE?

A gestora e as professoras consideraram as seguintes experiências realizadas no período de suspensão das aulas presenciais como exitosas: uma olimpíada organizada pela professora do ensino comum e o contato mais próximo com as famílias. Com relação ao retorno às aulas presenciais, foram considerados o avanço pedagógico de alguns estudantes, um mês de atividades dedicadas aos estudantes e um trabalho de Ciências realizado em parceria com a Polícia Rodoviária Federal (PRF). Quando perguntamos à mãe do estudante sobre alguma atividade que tenha sido interessante para o seu filho, ela disse que não observou nenhuma durante o isolamento e nem após o retorno das aulas presenciais.

A suspensão das aulas presenciais e a continuidade das atividades escolares devem ser consideradas como uma oportunidade para tentar outras práticas pedagógicas (Cury *et al.*, 2020).⁸ Com base nas falas, consideramos também outras ações consideradas exitosas realizadas pelas participantes mencionadas ao longo das entrevistas: o contato mantido com os estudantes por duas professoras no período de isolamento, através do *WhatsApp*, antes das orientações da SMED.

Atividade exitosa: A olimpíada da escola

A professora do ensino comum mencionou a realização de uma olimpíada com os estudantes da sua turma como um exemplo de experiência bem-sucedida. Segundo a professora, cadernos de atividades eram impressos e entregues aos estudantes, porém chegou um momento que sentiu a necessidade de desenvolver outras atividades para movimentar a turma, com o intuito de acolhimento e integração. Então, entrou em contato com o professor de educação física, e, juntos, iniciaram a construção de um conjunto de atividades chamadas de olimpíadas da escola.

8 CURY, J. R. C.; FERREIRA, M. A. L.; FERREIRA, F. G. L.; REZENDE, S. S. M. A. O aluno com deficiência e a pandemia. Presidente Prudente: Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/202007/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

Inicialmente, fizeram uma reunião, pela plataforma do *Google Meet*, com os estudantes e seus pais para explicar como aconteceria a atividade e solicitar a autorização e assinatura do termo de responsabilidade. Segundo ela, muitos estudantes se envolveram, e algumas atividades tiveram a participação dos familiares. A olimpíada foi realizada pelo *WhatsApp* com as turmas que os professores acompanhavam. Diariamente, os docentes incentivavam a participação na realização das tarefas, explicando como deveriam fazer, estabelecendo prazos e indicando a pontuação de cada uma.

E a tarefa, a gente fazia a maior brincadeira. Eu mandava vídeo e falava: “Você não pode perder a tarefa, a tarefa é de hoje. Vocês têm que pesquisar, vocês têm que gravar um vídeo de 30 segundos que vale 100 pontos”. E a gente ficava enlouquecidas e 100 pontos para eles, assim, 10 já é muito, imagine 100. “100 pontos, eu vou ganhar 100 pontos, eu vou ganhar 100 pontos” (Professora do ensino comum).

As tarefas foram solicitadas na forma de vídeos e de fotos. A professora do ensino comum nos disse que os estudantes participaram e se dedicaram bastante. Eram realizadas com *QRCode*, figurinhas, tirinhas com *links* direcionando para desenhos, construção de cartaz após assistir a um vídeo, entre outras. A atividade foi concluída com uma cerimônia, antes do retorno presencial, com a entrega das máscaras representando as medalhas de ouro, bronze e prata. Posteriormente, a professora falou sobre um estudante do PAEE que participou ativamente das tarefas, incluindo os familiares numa das atividades: “Ele se jogou no chão, botou a touca na cabeça e começou a nadar. Isso aí, ó um estilo esportivo. Nadando. Mesmo no pano do chão, está nadando” (Professora do ensino comum).

No ano de 2021, as Olimpíadas foram realizadas durante a pandemia e serviram de inspiração para a atividade desenvolvida pela professora do ensino comum. Os jogos olímpicos são um evento esportivo que acontece a cada quatro anos e foi adiado por um ano devido aos riscos de contaminação, sendo realizado durante o período da pandemia com protocolos rígidos de segurança sanitária. Isso demonstra como todos os setores sofreram alterações na sua dinâmica devido à Covid-19.

A estratégia pedagógica apresentou atividades e a pontuação seguindo a ideia das olimpíadas e foi considerada um sucesso pela professora do ensino

comum devido à ampla participação dos estudantes e dedicação na realização das tarefas. Nós percebemos que a atividade foi adaptada para o ensino remoto; sendo assim, não foi uma nova estratégia pedagógica construída para o momento. Porém, deu-se após a percepção atenta da professora, provocada pela repetição das formas de realização das atividades e a possível perda de interesse dos estudantes em realizá-las. Além disso, estava dentro do contexto do momento vivido pelos estudantes, possibilitando maior interação.

Atividade exitosa: O mês do estudante

A professora do AEE considerou a proximidade com as famílias e o mês dedicado ao estudante como outras experiências exitosas. Essa informação também foi mencionada pela gestora. O evento foi realizado durante a suspensão das aulas presenciais, em outubro de 2020. Segundo a professora do AEE, durante o mês, toda sexta-feira, às 8h, telefonava ou enviava áudios através de uma lista de transmissão no *WhatsApp* para os estudantes com alguma atividade para ser realizada até segunda-feira, além das atividades impressas.

Consideramos, pelos exemplos que as professoras trouxeram, as atividades que envolveram as famílias e os estudantes como experiências exitosas. A gestora ressaltou uma atividade que chamou sua atenção:

Eu vou mencionar, por exemplo, eu lembro que teve uma família que ela fez um vídeo. Eles precisavam fazer uma produção e tinha umas brincadeiras que eles precisavam fazer. E, nessa gravação, a primeira que me vem logo à mente, foi envolvida com a mãe, o aluno especial, um bebê e a avó. Então, todos participaram naquele momento e tinha uma alegria em fazer, em produzir aquilo e saber que estava chegando à escola. Então, as pessoas não estavam se importando se a casa era arrumada, se não era, se estava ali num ambiente adequado para aquela filmagem, mas eles fizeram questão de fazer (Gestora).

A professora do AEE também mencionou essa participação na atividade ao dizer:

Tem um processo, na semana do estudante mesmo, que eu achei que foi magnífico; assim, ela envolveu, eu mandei as musiquinhas e queria que reproduzissem. E aí envolveu a avó, o bebê pequeno e fez o trenzinho,

mandou. Alguém filmou e mandou vídeo, assim, estreitou um pouco mais esse contato com a família. De você, ó, estou vendo sua casa, você “tá” vendo a minha, sabe? De mandar foto, trocar fotos de família e tudo mais, cujo tema daquele momento era família (Professora do AEE).

Pelas colocações, ficou perceptível como a gestão e as professoras reconheceram e enfatizaram a participação das famílias nas atividades.

As experiências bem-sucedidas durante o retorno das aulas presenciais

De acordo com Cipriani, Moreira e Carius (2021), apesar das dificuldades encontradas pelos docentes, aconteceram novas aprendizagens e uso de diferentes recursos para as aulas *on-line* durante a suspensão das aulas presenciais. “[...] as distintas ferramentas e metodologias emergiram como desafios e descobertas. A necessidade de se reinventar, de ressignificar práticas e o incentivo à criatividade foram reforçados no cotidiano educacional, em tempos de pandemia” (Cipriani; Moreira; Carius, 2021, p. 9). Assim, nós procuramos, durante a entrevista, conhecer também as experiências exitosas no retorno das aulas presenciais.

Sobre essas experiências, a professora do ensino comum contou que, ao perceber a turma receosa, resolveu fazer uma atividade de Ciências para os estudantes apresentarem em forma de teatro, música e dança.

Aí, um aluno que tem dificuldade auditiva, eu quero cantar pró, eu quero cantar, eu quero cantar! Meu amigo, então vamos lá! Vamos fazer o ensaio! Eles, então, começaram a ensaiar comigo. Então, o susto que eles tomaram foi ver a professora cantando, dançando o ritmo deles, a música que eles quiseram com a letra de Ciências. Eu disse: A música tem que ser uma paródia e vocês têm que ter uma coreografia. E eles, hã? Oxente, como é que grupo apresenta sem coreografia? Ah, não, não, não. Aí, eles ficaram, tipo, gente! Então eu posso. O quê? Então, isso sim, eu rio. Então, assim, cada um foi para um grupo, você vai pra lá, você vai pra lá, nada de ficar grudado no outro, se soltem, se libertem, vá ensaiar. E, aí, começou o movimento mesmo. Eles queriam dançar, eles criaram a letra da música, eles cantaram e apresentaram (Professora do ensino comum).

Ainda sobre a experiência, a professora do ensino comum trouxe outro exemplo de uma experiência bem-sucedida no retorno das aulas presenciais com um estudante do PAEE.

Teve um grupo que quis fazer um teatro, e um aluno extremamente tímido, cuja mãe me pediu para conversar com a terapeuta dele, que era um menino extremamente fechado, e eu via isso nele. Entrou num grupo de meninas extremamente extrovertidas que queriam fazer. E ele: “Ah, não dá certo! Não dá certo!”. Vai dar certo, tenha fé. Aí ele: “O que eu vou fazer? Essas meninas falam demais, pró”; “Não menino, é teatro, tem que falar”. Aí, temos o professor de teatro. O clique foi exatamente assim. “Eu vou ser o mosquito da dengue”. E aí ele quis ser o mosquito, trouxe o casaco, botou as fitas e fez. A mãe veio me perguntar o que eu fiz com o menino. Eu disse: o que eu fiz? Ele só fez um teatro. “E ele desabrochou, pró”. “Ele tá pedindo pra ir pro teatro na igreja, pró, ele tá pedindo pra sair”. “Eu estou aqui, eu estou cantando”. Que maravilha, fico tão feliz em saber que esses pequenos movimentos fazem com que eles desabrochem, e é coisa pouca [...] Então, ele é muito tímido, tem muita dificuldade, é uma sala que a gente preparou para atender às crianças do 4º ano que não sabiam ler, escrever, não sabiam o alfabeto, ficaram comigo, e estamos fazendo um trabalho, já estão lendo (Professora do ensino comum).

Em decorrência da atividade relatada, a professora concluiu que:

Aí eu fico comemorando, porque, para mim, essa é a maior experiência exitosa. Ver uma turma que nós diagnosticamos, nós trouxemos um grupo que estava e outro que não estava lendo e nós fizemos um trabalho de formiguinha. Eu entendo que as crianças especiais, elas não vão estar do jeito que a gente desejava, mas não vão estar no mesmo lugar. Eles estarão em outro lugar, e é isso que importa. Tem que estar em outro lugar, no mesmo lugar não pode. Então, é esse o movimento. Teve o sarau, aí os alunos especiais, eu achei tão bonito. Eles tímidos, mas foram, porque eu disse: “Vale dez pontos, tem que ir sim”. A pontuação é o maior convencimento. Então, eu dei um tempo para eles pesquisarem a poesia que eles gostavam, depois eles reescreveram essa poesia num papel especial, depois marquei o dia da apresentação,

em que eu tirei as fotos deles, e eles apresentaram, do jeito que eles puderam, decoraram, leram, apresentaram, né? (Professora do ensino comum).

Nesses exemplos, podemos notar que a professora percebeu as atividades como simples, porém identificou como significativas tanto para o estudante como para sua família. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola afirma que a unidade escolar fará avaliações processuais com instrumentos avaliativos. Assim, quando a professora fala sobre a pontuação de cada atividade, contempla a proposta presente no documento. Nessas atividades, as práticas estavam alinhadas com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), que preconiza a educação inclusiva como “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 1).

A professora compreende que existem tempos diferentes de aprendizagem e que alguns estudantes, independentemente de terem ou não deficiência, vão alcançar os diferentes estágios da aprendizagem nos seus respectivos tempos. O PPP da escola traz que os objetivos e metas da instituição são proporcionar uma aprendizagem significativa. “Assim, estará apostando na pedagogia da inclusão, ou seja, a comunidade escolar deve acreditar que todos são capazes de aprender, respeitando o seu tempo de aprendizagem” (PPP, 2015).

Na perspectiva vygotskiana, o contato com o ambiente, o convívio com outras pessoas e as influências culturais contribuirão para o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, alcançando a zona de desenvolvimento proximal, relação entre o que o indivíduo sabe e sua capacidade de aprender, cabendo ao professor mediar essa relação, identificando o que o estudante desenvolveu e o que poderá realizar na interação com os pares.

Na mesma perspectiva, Mattos, Menezes e Sousa (2001) dizem que o homem se percebe como tal através da relação com o outro, sendo capaz de transformar e ser transformado a partir de uma determinada cultura. Assim, “o professor é responsável por mediar os conflitos e as emoções expressas pelos educandos, trazidas do seu mundo interno e externo, demonstrando a importância da influência do outro no processo de aprendizagem da criança” (Mattos; Menezes; Sousa, 2001, p. 85). Segundo a professora do ensino comum, os estudantes do PAEE participaram ativamente das apresentações na turma.

Cada estudante apresentou a atividade conforme suas afinidades, exemplificando como os benefícios da Educação Especial são mútuos para a valorização das diferenças no ambiente escolar, sendo estudantes do PAEE ou não.

“Pelo fato de as crianças de uma mesma etapa do desenvolvimento não aprenderem em ritmos iguais, as propostas de ciclo de aprendizagem vêm sendo enfaticamente defendidas” no Brasil (Teixeira, 2005, p. 219). O Ensino Fundamental apresenta duração mínima de nove anos e tem como finalidade proporcionar o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. As escolas da rede municipal de ensino de Salvador são compostas por anos iniciais com ciclo de aprendizagem I e II, com três e dois anos respectivamente, e anos finais, com duração mínima de quatro anos (SMED, 2020).

No ambiente escolar, quando um grupo de estudantes não está com o desenvolvimento dentro do esperado, geralmente quando está encerrando o ciclo de aprendizagem, pode acontecer uma organização desses ajustes para que eles não permaneçam no mesmo ciclo ou passem para o próximo com possíveis lacunas. A professora do ensino comum mencionou que estava, no início do ano letivo, com uma turma do 4º ano não alfabetizada e estava realizando um trabalho no intuito de alfabetizá-la.

Com a suspensão das aulas presenciais e todas as dificuldades apresentadas para cumprir o currículo previsto para o ano letivo, em julho de 2021, o governo federal adotou o *continuum curricular* presente no parecer CNE/CP nº 6/2021, através de uma Resolução do CNE, assinada pelo MEC, possibilitando que as habilidades e competências essenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) fossem flexibilizadas e priorizadas nos currículos das redes de ensino de 2020 até o final de 2022. No mesmo ano, a SMED publicou, para o ano letivo da rede municipal de ensino de Salvador, as suas orientações curriculares e pedagógicas para o *continuum curricular*. Nelas, versam algumas propostas para a Educação Especial e educação inclusiva. Dentre elas:

O(A) professor(a) da sala comum deverá construir uma rotina de atividades, cuidando para que haja aprendizagem significativa para os(as) alunos(as). A escolha de materiais pedagógicos acessíveis deve ser baseada nas necessidades dos(as) alunos(as), levando em conta as características cognitivas, físicas, sensoriais e/ou outras, seus interesses e habilidades, buscando sempre promover o desenvolvimento de suas potencialidades

para melhoria do seu convívio social (Prefeitura de Salvador, 2020, p. 49).

As experiências exitosas descritas pela professora foram condizentes com as orientações estabelecidas para o retorno das aulas presenciais, com o objetivo de diminuir as lacunas existentes no período e no retorno. Além disso, o PPP da escola afirma que, ao perceber o nível de dificuldade de um educando na atividade diagnóstica, serão realizadas medidas para resolver a situação. Sendo assim, com o retorno das aulas presenciais, as professoras identificaram os avanços e lacunas existentes, que, ao longo do tempo, serão realizadas atividades para potencializar os avanços.

Com relação à professora do AEE, sobre as experiências bem-sucedidas no retorno das aulas presenciais, ela considerou que não realizou nenhuma atividade dessa natureza. Atribuiu a dificuldade de realização do trabalho ao novo espaço em que a escola estava localizada enquanto acontecia a construção do seu novo prédio.

Então, associar todo esse processo de vida vindo de uma pandemia, e mais a estrutura que a gente “tá” aí, eu não posso lhe dizer que eu tenho uma experiência exitosa, que eu possa divulgar. Agora, eu percebi, assim, alguns avanços. Criamos outras estratégias, outros usos. Eu estou com atividade, sempre sendo de papel mais interativa, de construção, no papel mesmo. E que eu chego ao meu objetivo daquele momento de aula. Mas não é sempre que acontece isso (Professora do AEE).

A professora listou situações que dificultavam suas ações em decorrência do espaço físico onde elas estavam acontecendo, devido à reforma do prédio. A fala da professora levou a compreensão de que ela não reconheceu outras atividades possíveis de realização, contribuindo para o aprendizado dos estudantes PEE sem precisar necessariamente da Sala de Recursos, como por exemplo em articulação com o professor do ensino comum.

Para o período, o Guia Covid-19⁹ – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2020) trouxe as seguintes recomendações:

9 CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. TFR – Guia Covid-19: Educação Especial na perspectiva inclusiva. 11 jun. 2020. V. 7. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acer-vo/documentos/COVID-19_Guia7_FINAL.pdf. Acesso em: 1 set. 2021.

Para disponibilizar os serviços da educação especial durante o período de isolamento social de forma efetiva, devemos organizar a articulação do professor do AEE com o professor de sala de aula comum para contemplar atividades e estratégias que considerem todos os estudantes da turma, com todas suas características, ritmos e formas de aprendizagem. Planejar colaborativamente e avaliar conjuntamente é um caminho possível para efetivar a educação especial na perspectiva inclusiva. É importante considerarmos esse período como um momento importante de acompanhamento às famílias, acolhimento e busca intensiva de apoio aos estudantes. Esse acompanhamento deverá ocorrer de forma ativa, para que não ocorra abandono ou evasão escolar (Guia Covid-19, 2020, p. 23).

Oliveira (2013), numa pesquisa sobre o AEE e a implantação das SRM em duas escolas da rede estadual da Bahia, apontou que as ações do AEE aconteciam de forma precária e dificultavam as sistematizações das ações pedagógicas e o acompanhamento aos segmentos das escolas, além de acarretarem no distanciamento dos professores do ensino regular, das famílias e da Secretária de Educação.

Segundo Oliveira (2013), a falta de suporte dos professores da classe regular e da família resultava numa sensação de solidão nos docentes das SRM. Assim, o desenvolvimento de ações conjuntas contribuirá para a valorização do trabalho desenvolvido pela professora do AEE e pertencimento na condução de todo o processo da aprendizagem do educando.

O estudante PAEE não pertence apenas à SRM, e o professor do AEE precisa estar verdadeiramente inserido no corpo docente da escola, pois deve ser e se sentir responsável, em parceria com outros professores, por toda a condução da vida escolar do estudante, não apenas aquelas restritas às SRM. Conforme Miranda (2015), “existem evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam as menores taxas de evasão e as formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes” (Miranda, 2015, p. 97).

As SRM são necessárias para o fazer da professora do AEE, porém é necessário um olhar para além do seu espaço físico, diante do mencionado pela professora do AEE como ausência de experiência exitosa em decorrência da improvisação da sala para realização das atividades. Podemos dizer que a situação representou

uma barreira para o desenvolvimento das atividades a partir do momento da mudança da escola para outro prédio, não assegurando as mesmas condições para o funcionamento das atividades e, conseqüentemente, a aprendizagem dos educandos e as mesmas circunstâncias para os profissionais. Diante da nova realidade, é necessário minimizar as dificuldades para proporcionar uma continuidade das ações pedagógicas voltadas ao PAEE.

Do ponto de vista da gestora, uma experiência exitosa no retorno das aulas presenciais foi ouvir de algumas mães e pais, durante uma reunião realizada para informar sobre o novo prédio da escola e as suas limitações relacionadas à estrutura, como mencionamos anteriormente na seção sobre o local de pesquisa, como eles se sentiram acolhidos durante o período da suspensão das aulas presenciais. Segue o relato:

Então, quando nós fizemos essa reunião, foi muito interessante como eles davam retorno que se sentiram acolhidos ao longo desse processo da pandemia. E eles diziam assim, foi muito difícil estar com os nossos filhos e tal, principalmente as mães dos alunos com espectro autista. Então, foi muito difícil para nós. Ver vocês, pelo menos em alguns momentos, conversando, nos acalmando, dizendo “olha, vai passar, agüente um pouco mais, estamos aqui, estamos do outro lado”. E eles puderem vir em algum momento na escola, fosse para pegar atividade ou para pegar cesta básica. Isso, de alguma forma, fortaleceu o vínculo dessas famílias, principalmente dessas que têm esses alunos. Nós temos aqui mães que têm dois filhos autistas, com outras deficiências ou transtornos. Então, eles puderam dar esse *feedback* nessa reunião. E isso prova que, de toda sorte, foi feito um trabalho, não talvez o que se esperasse, mas, pelo menos, o que era possível (Gestora).

A percepção da gestora demonstra que, mesmo com as dificuldades do momento de suspensão das aulas presenciais, a escola representou um ponto de segurança e acolhimento para as famílias. A ida até o espaço da escola pode ter contribuído para o entendimento sobre o período vivido, possibilitando conexão com a instituição.

A professora do AEE também pontuou questões relacionadas à proximidade das famílias nesse período como uma experiência positiva, demonstrando o

reconhecimento, necessidade e importância da parceria com as famílias. Essa proximidade pode auxiliar a romper a construção da escola como um local de cobrança e da família como culpada e, assim, ampliar a participação desta no processo educacional dos filhos (Portela; Almeida, 2009). Essa proximidade entre a família e a escola também foi relatada pela professora do AEE:

O contato ficou até muito legal, muito próximo. Coisa que no ano anterior não tinha esse contato [...]. Olha, eles têm agora o meu telefone pessoal. E, às vezes: “Pró, ele hoje se sentiu assim, sabe? O que é que eu faço? Qual a orientação sua? O que eu posso fazer? Quem eu vou procurar?”. Assim, questões até pessoais. [...]. Isso aproximou. Foi uma experiência interessante neste período (Professora do AEE).

As falas da gestora e da professora do AEE exemplificam como o período da suspensão das aulas presenciais proporcionou, devido ao contato pelo *WhatsApp*, a ida à escola para buscar atividades impressas e as cestas básicas, uma proximidade entre a professora e a família, que se sentiu acolhida durante aquele momento. Para Portela e Almeida (2009), a relação não hierárquica entre a escola e a família amplia espaços para diálogos, respeitando os desejos, e contribui para uma relação cada vez mais igualitária do público da Educação Especial dentro do espaço escolar.

Sabemos das dificuldades enfrentadas para a realização das atividades durante todo o período pesquisado, porém ressaltamos as contribuições desse período e valorização das atividades desenvolvidas num momento difícil para todos.

Quando a professora menciona que passou o seu contato telefônico para as famílias, também registramos a utilização de equipamentos pessoais durante esse período. Assim, podemos perceber que há omissão do Estado diante das urgências para proporcionar os equipamentos necessários para a realização das atividades. Os professores necessitaram utilizar recursos próprios, como aparelhos eletrônicos, pacotes de *internet*, entre outros, para a manutenção do contato com as famílias, corroborando os estudos de Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020).

Situação diferente foi observada no Estado do Paraná, em que a Secretaria Estadual do Paraná (SEED-PR) forneceu acesso à *internet* aos professores e alunos sem custos financeiros pessoais (Almeida; Dalben, 2020). Porém, ainda

segundo os autores, a Secretaria não disponibilizou orientações para os estudantes e professores sobre o uso dos recursos. Ou seja, só a tecnologia, sem a mediação pedagógica, não adianta, porque não cumprirá sua função de viabilizar o conhecimento proposto e garantir a continuidade das atividades. Entretanto, a utilização dos recursos pessoais não foi uma característica isolada da rede municipal de Salvador.

Além disso, no estudo realizado de Almeida e Dalben (2020), o acesso à *internet* disponibilizado pela SEED-PR não garantiu a participação de todos os estudantes na plataforma do *Google Classroom*, sendo necessário à gestão promover estratégias para ampliar a participação dos estudantes na realização de atividades. Embora os recursos tecnológicos auxiliem o trabalho do professor, o mais importante está na mediação pedagógica realizada nesse contexto para desenvolver as competências do aluno e gerar conhecimento. Ou seja, a diferença está na atuação do professor por meio das estratégias planejadas (Queiroz, 2015).

A situação da desigualdade brasileira perpassa por várias camadas, que não foram nem serão resolvidas com políticas pontuais, como a disponibilidade de *internet*, cesta básica e outras medidas. São anos de uma política que acentua as opressões das camadas populares. A escola atuou dentro das suas possibilidades, com gestores e alguns professores que desenvolveram atividades além das profissionais obrigatórias por acreditarem na escola como um espaço de transformação social.

Considerações finais

Mesmo diante dos desafios, a gestora e as professoras mencionaram exemplos de atividades exitosas que foram realizadas, as quais puderam contribuir para pensarmos em outras ações com esse intuito. As professoras reconheceram e utilizaram, nessas atividades, estratégias para todos os estudantes, sem diferenciação, mas é necessário planejamento contínuo, no qual todos estejam envolvidos, como foi mencionado nessas experiências. Além disso, podem ser atividades que envolvam todas as turmas da escola, com as modificações necessárias para respeitar as subjetividades de cada grupo.

Essa experiência positiva de contato mais próximo com a família e mais frequente pode ser um caminho para a gestão e as professoras pensarem em estratégias efetivas para planejar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes do

PAEE no pós-pandemia. Sendo assim, foi uma oportunidade para auxiliar ainda mais no rendimento escolar, na criticidade das famílias e na reivindicação de seus direitos básicos, podendo, assim, estabelecer uma relação de maior parceria entre a família e a escola.

Portanto, é importante ressaltar que a pandemia provocada pela Covid-19 foi uma situação nova e desafiadora para todos os setores no Brasil e no mundo, especialmente para a educação. Esperamos que a pesquisa apresentada neste capítulo possa contribuir com a discussão sobre esse período e que as estratégias de sucesso possam inspirar práticas cada vez mais inclusivas, das quais todos os estudantes possam participar verdadeiramente.

Referências

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDsSZGLL9kt4b8YMB8wRN/>. Acesso em: 1 jun. 2022

BAHIA. **Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Bahia: Diário Oficial do Estado, 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/decreto-n-19529-2020-bahia-regulamenta-no-estado-da-bahia->. Acesso em: 14 set. 2022.

BARIFOUSE, Rafael. Coronavírus: por que o governo brasileiro decretou emergência mesmo sem caso confirmado no país. **BBC News**, São Paulo, 3 fev. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51365332>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 8 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm. Acesso em: 1 jun. 2022.

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, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2021:** Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2021a.

BRASIL **Parecer CNE/CP n. 6/2021.** Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para regularização do calendário escolar. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021b.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na Educação Básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsf3ZKpyM9N/>. Acesso em: 11 mai. 2025.

JESUS, Tiago Silva; BHATTACHARJYA, Sutanuka; PAPADIMITRIOU, Christina; BOGDANOVA, Yelena; BENTLEY, Jacob.; ARANGO-LASPRILLA, Juan Carlos; KAMALAKANNAN, Sureshkumar. Lockdown-related disparities experienced by people with disabilities during the first wave of the COVID-19 Pandemic: scoping review with thematic analysis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S. l.], v. 18, n. 12, p. 1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18126178>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/12/6178>. Acesso em: 2 maio 2023.

KENNEDY, Jae.; FRIEDEN, Lex.; DICK-MOSHER, Jennifer. Responding to the needs of people with disabilities in the COVID-19 Pandemic: Community perspectives from centers for independent living. **Journal of Health Care for the Poor and Underserved**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 1265-1275, 2021. DOI: 10.1353/hpu.2021.0130. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34421029/>. Acesso em: 1 fev. 2023.

LIMA, Placiano Viana de; NOVATO, Thiago da Silva; CARVALHO, Marcos Pavani de. Desafios e medidas de enfrentamento na educação dos surdos e deficientes auditivos em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. 597-618, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6ByqzqrCt3ZctvJ73rRYKwc/>. Acesso em: 11 mai. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, Ana Cláudia Henrique; MENEZES, Maria Aparecida Alves; SOUSA, Sidenise Estrelado. Contribuição da interação entre a família e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de aprendizagem do educando com transtorno global de desenvolvimento (TGD): Um estudo de caso. In: SILVA, L. M.; MAGRIS, P. N.; SANTOS, J. B.; PRAZERES, J. E. (orgs.). **Pesquisa e Formação em Educação Especial**. Salvador: CIAN, 2001. p. 79–93.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 1, p. 81–100, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614>. Acesso em: 3 jul. 2023.

OLIVEIRA, João Max Conceição de. **O atendimento educacional especializado: uma investigação sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas da rede pública estadual em Salvador**. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa.; NASCIMENTO, Romária de Menezes do; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Revista Interações**, [S. l.], v. 16, n. 54, p. 25–48, 2020. DOI: 10.25755/int.21070. 96 Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educacionais especiais. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma.; MIRANDA, Theresinha. (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 148–159.

PREFEITURA DE SALVADOR. **Orientações curriculares e pedagógicas para a rede municipal de ensino de Salvador no continuum curricular 2020/2021**. Salvador, BA: Secretaria Municipal da Educação, 2020b. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2021/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares-e-Pedag%C3%B3gicas-FINAL.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

PREFEITURA DE SALVADOR. **Decreto nº 33.812, de 24 de abril de 2021**. Define o protocolo para o funcionamento das atividades de classe com a presença de alunos das redes pública e privada de ensino no Município de Salvador na forma que indica. Salvador, BA: Diário Oficial do Município, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2021/3382/33812/decreto-n33812-2021-define-o-protocolo-para-o-funcionamento-das-atividades-de-classe-com-a-presenca-de-alunos-das-redes-publica-e-privada-de-ensino-no-municipio-de-salvador-na-forma-que-indica>. Acesso em: 25 out. 2021.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. **Tecnologia assistiva e perfil funcional dos alunos com deficiência física nas salas de recursos multifuncionais**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123128>. Acesso em: 2 jun. 2023.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. Relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento e periodização da escolarização: uma reflexão na perspectiva vigotskiana. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 26, p. 215–231, jul. 2005.

Capítulo 5

Desafios e estratégias de superação na Educação Especial em contexto pandêmico e pós-pandêmico: uma perspectiva de gestores escolares brasileiros

Alessandra Mafra Ribeiro
DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.5

Resumo: A pandemia de Covid-19 trouxe desafios significativos para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os estudantes público da Educação Especial (PEE). O distanciamento social, a falta de preparo tecnológico e pedagógico, tanto das famílias quanto das escolas, e as dificuldades de adaptar estratégias de ensino afetaram diretamente o desenvolvimento educacional de todas as crianças, em especial o PEE. Durante a pandemia, as escolas enfrentaram a urgência de implementar metodologias inclusivas e alternativas que atendessem as necessidades individuais de cada criança, como aulas remotas, entrega de materiais impressos e suporte às famílias. Após a reabertura das escolas, novos desafios surgiram, incluindo a readaptação ao ambiente presencial, o enfrentamento de lacunas no aprendizado e o fortalecimento dos vínculos sociais e emocionais com os estudantes. Este capítulo explora, do ponto de vista dos gestores escolares, os principais desafios enfrentados pelas escolas e famílias do PEE durante e após a pandemia, bem como as estratégias de superação aplicadas. A análise é baseada em relatos coletados por meio de questionários e entrevistas realizados em escolas de todas as regiões brasileiras. Conclui-se

que, apesar das limitações, houve avanços importantes na adaptação pedagógica e no fortalecimento das práticas inclusivas, destacando a necessidade de investimentos em recursos educacionais especializados e formações contínuas para a equipe escolar.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Inclusão Educacional. Pandemia.

Introdução

A pandemia de Covid-19 impactou profundamente a educação mundial, revelando e intensificando desigualdades estruturais no sistema escolar brasileiro. O público da Educação Especial (PEE), composto por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sempre enfrentou desafios significativos para sua inclusão. Mesmo antes da pandemia, diversas dificuldades já eram enfrentadas, como falta de infraestrutura adequada, formação insuficiente de professores e gestores, e recursos pedagógicos limitados para atender as especificidades de cada aluno. Esses problemas estruturais contribuem para dificultar a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas (Szulevicz, 2023).

A transição repentina para o ensino remoto agravou essas questões, além de apresentar novos desafios. A falta de infraestrutura tecnológica nas escolas se tornou ainda mais evidente, ampliando as desigualdades educacionais. Conforme aponta Pagaime *et al.* (2022), a transição para o ensino remoto, no início da pandemia, intensificou a exclusão de estudantes que dependem de metodologias diferenciadas e suporte contínuo. Além disso, muitas escolas relataram dificuldades de oferecer apoio técnico e pedagógico suficiente às famílias, sobrecarregando tanto os gestores quanto os professores responsáveis por manter o vínculo educacional (Lai; Widmar, 2021; Supratiwi; Yusuf; Anggarani, 2021).

Antes mesmo da pandemia, gestores escolares enfrentavam desafios históricos relacionados à inclusão educacional, especialmente no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A falta de esclarecimento sobre as diretrizes do AEE, definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a falta de recursos frequentemente resultam em práticas que não atendem as necessidades dos estudantes. Além disso, a dificuldade de adaptar currículos à diversidade de alunos evidencia uma formação inicial e continuada insuficiente para professores e gestores (Santos Neto; Araújo 2025; Vieira; Camara, 2023; Carminatti; Fagundes, 2025).

Outro desafio recorrente é mediar conflitos gerados pela resistência de parte da comunidade escolar para aceitar alunos com deficiência, fruto de preconceitos e da ausência de uma cultura inclusiva consolidada. Esses problemas estruturais foram potencializados pelo contexto pandêmico, quando soluções rápidas e criativas foram necessárias para lidar com a transição emergencial ao ensino remoto, enfrentando uma crise sem precedentes na gestão da inclusão.

Durante a pandemia, os gestores escolares enfrentaram desafios agravados pela urgência de implementar o ensino remoto sem preparação ou aviso prévio e sem infraestrutura adequada. A falta de familiaridade com ferramentas digitais, combinada com a necessidade de adaptar conteúdos pedagógicos para atender às especificidades dos estudantes da Educação Especial, revelou as limitações do sistema educacional. Relatos como os de Pagaimé *et al.* (2022) destacam que muitos gestores recorreram a soluções emergenciais, como a entrega de materiais impressos e o uso de plataformas digitais de baixo custo, para mitigar os impactos da exclusão tecnológica (Capurso; Boco, 2023). Além disso, houve uma intensificação das demandas por suporte às famílias, que enfrentavam dificuldades para dar continuidade ao aprendizado em casa (Schuck; Lambert; Wang, 2023; Simó-Pinatella *et al.*, 2022).

Após a reabertura das escolas, os desafios mudaram de foco, mas não diminuíram em complexidade. Gestores precisaram lidar com a readaptação dos estudantes ao ambiente escolar, especialmente daqueles com transtornos do espectro autista ou deficiências múltiplas que apresentaram regressão em habilidades previamente adquiridas (UNESCO, 2020; Schuck; Lambert; Wang, 2023). Além disso, as lacunas de aprendizado acumuladas durante o ensino remoto exigiram estratégias pedagógicas intensivas e personalizadas, como reforços no contraturno escolar e maior articulação entre o AEE e os professores regulares. Nesse contexto, o papel dos gestores se tornou ainda mais central, pois precisaram equilibrar a gestão de recursos escassos, o suporte à comunidade escolar e a implementação de práticas inclusivas.

Embora a pandemia tenha gerado avanços no uso de tecnologias educacionais e na conscientização sobre a necessidade de inclusão, o período pós-pandêmico evidenciou que esses avanços ainda não são suficientes sem políticas públicas que garantam investimentos contínuos em formação docente e recursos especializados (Santos Neto; Araújo 2025; Vieira; Camara, 2023; Carminatti; Fagundes, 2025). Assim, a transição entre os dois períodos trouxe lições importan-

tes sobre a resiliência dos gestores, mas também reforçou as vulnerabilidades estruturais que continuam a comprometer a inclusão educacional.

Este capítulo explora os desafios enfrentados durante e após a pandemia, com ênfase no papel dos gestores escolares na superação desses obstáculos. A análise é baseada em relatos de gestores de todas as regiões do Brasil, com o objetivo de oferecer um panorama das práticas adotadas e das lições aprendidas, destacando a importância de políticas públicas robustas e investimentos contínuos para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Método

A coleta de dados foi realizada entre 2022 e 2023, por meio de questionário, entrevista semiestruturada com gestores escolares e análise documental. Participaram escolas públicas municipais de uma capital e uma cidade do interior de todas as regiões do Brasil. Nesta pesquisa, os gestores foram enumerados de G1 a G10, conforme a região de localização da escola e se ficava em capital ou cidade do interior.

As escolas foram selecionadas a partir da análise dos questionários respondidos pelos gestores com base nos seguintes critérios: pertencer à rede municipal de ensino; ter estudantes PEE matriculados em 2020, 2021 ou 2022; contar com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuantes em, pelo menos, um desses anos; e aceitar participar da pesquisa.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, foi feito o contato com as Secretarias Municipais de Educação (SMED) e as escolas selecionadas para que autorizassem o estudo. Em seguida, foi feito contato com as gestoras escolares para a realização das entrevistas e o acesso à documentação institucional. Os dados qualitativos foram analisados utilizando Análise Temática (Braun; Clarke, 2006)

Resultados e desafios enfrentados durante a pandemia na Educação Especial

A pandemia de Covid-19 impôs desafios inéditos ao sistema educacional brasileiro, particularmente no atendimento ao PEE. As escolas precisaram adaptar suas práticas de ensino de forma abrupta enquanto professores,

estudantes e famílias enfrentavam dificuldades significativas para manter a continuidade da aprendizagem.

1. Falta de preparo inicial

No início da pandemia, a transição para o ensino remoto revelou a ausência de preparo técnico e pedagógico das escolas e professores. A mudança ocorreu de maneira emergencial, sem formação prévia ou infraestrutura adequada para atender às novas demandas. Segundo a gestora G6, de uma capital do Norte do Brasil, o período inicial foi marcado por incertezas e improvisação. As equipes escolares, sem preparo prévio, precisaram construir soluções em tempo real, adaptando-se às exigências emergenciais do novo contexto enquanto o processo de ensino-aprendizagem já estava em curso.

*“A pandemia pegou a gente de calças curtas. A gente não trabalhava com as novas tecnologias, como é que o professor vai trabalhar a aula em casa através da *internet*, do *online*? Se ele não sabe? [...] Então, a gente teve que aprender a usar essa ferramenta, né?” (G6).*

Segundo a gestora G8, de uma cidade do interior do Nordeste, essa falta de preparo inicial foi agravada pela carência de suporte específico para os estudantes da Educação Especial, cujas necessidades exigem adaptações detalhadas e metodologias personalizadas.

“Além de a gente ‘tá’ vivenciando aquela situação que, para todo mundo, era a situação difícil, de incertezas, a gente ainda tinha um problema maior, que tem até hoje, lidar mesmo com os estudantes público-alvo da Educação Especial, porque a educação, por si só, ela não está preparada para receber esses alunos” (G8).

A gestora G7, de uma capital do Nordeste, relatou o caos inicial e a ausência de orientações claras da Secretaria para a Educação Especial. “Essas orientações, elas chegaram de uma forma [...] um tanto genéricas” (gestora G7). Já a gestora G9, no interior do Centro-Oeste, mencionou que a transição para o ensino remoto foi gradual, mas inesperada:

“Uma situação inesperada, né? Nos primeiros dias, ou nos primeiros momentos em que estava acontecendo, ficou parcial; depois, foi praticamente remoto. Então, todas

essas situações, elas se deram [de formas] gradativas. Tanto pro início dela como pro término” (G9).

2. Barreiras tecnológicas

A desigualdade no acesso à tecnologia foi uma das maiores barreiras enfrentadas. Muitos estudantes e professores não dispunham de equipamentos adequados ou conexão estável à *internet*, tornando difícil a implementação do ensino remoto. Em uma escola do interior do Sul do Brasil, ferramentas como *tablets* e plataformas digitais só chegaram no meio do processo, dificultando a adaptação.

A diretora da escola destacou também que, embora tivessem sido disponibilizados os *tablets*, houve a priorização de materiais impressos em regiões com baixa conectividade. “Muitos não tinham acesso [...]. Não ia conseguir a maneira de atingir todos os alunos de forma igual; então, era com impresso mesmo” (G1).

Assim como a gestora G8 do interior do Nordeste brasileiro, onde algumas famílias dependiam da entrega de atividades impressas, pois não tinham condições de acessar plataformas digitais. Já na capital, a escola optou por fazer busca ativa e entrega de material impresso para garantir que os alunos tivessem acesso às atividades e também pela dificuldade dos professores para utilizar plataformas digitais.

“Tivemos sempre um olhar nesse momento, que foi a busca ativa, né, dessas crianças; visita nessas casas, atividades xerografada atividade ou impressa. Também foi vídeo *online*. Tivemos um pouco de dificuldade, porque muitos professores não tinham habilidades” (G7).

Da mesma forma, a orientadora pedagógica G4, no interior do Sudeste, relatou que, apesar dos esforços, os índices de participação em atividades *online* foram baixos devido às limitações tecnológicas das famílias. Já em uma escola de uma capital no Sul do Brasil, e em outra no interior do Centro-Oeste brasileiro, as gestoras mencionaram o *WhatsApp* como ferramenta principal para o contato com os alunos e as próprias aulas.

“Nesse período [pandêmico], foi majoritariamente *online*, por meio de aulas virtuais, e a gente utilizava bastante o *WhatsApp*. O contato era via família do estudante. [...]

Para atingir algumas famílias que não estavam participando, também entregávamos atividades impressas, mas o principal canal era o virtual” (G9).

Segundo a diretora G7 de uma escola de uma capital do Nordeste, houve desafios específicos para os estudantes PEE, como dependência dos pais para acessar materiais e a produção limitada de recursos tecnológicos adequados. A gestora G6, de uma capital do Norte, mencionou que, no início da pandemia, muitos alunos não tinham acesso à TV, celular ou *internet* para acompanhar as aulas remotas. Mesmo com esforços para fornecer esses recursos, como a doação de celulares e TVs, houve dificuldades devido à divisão desses equipamentos entre vários membros da mesma família. Além das dificuldades dos próprios professores, que precisaram aprender rapidamente a usar ferramentas como *Google Classroom* e *Zoom*, o que foi um desafio inicial significativo.

3. Desafios na adaptação de conteúdos

Além das barreiras tecnológicas, houve dificuldades na adaptação de conteúdos para atender as necessidades do PEE. Estudantes com deficiências múltiplas ou transtornos específicos demandam materiais personalizados, algo que não era prontamente disponível. A gestora G5, no interior do Norte, destacou que as atividades adaptadas foram feitas com base na criatividade e improvisação dos professores, já que recursos específicos não estavam acessíveis. “Nossos alunos, através dos apostilados, conseguiram alcançar nosso objetivo quando levávamos materiais concretos para trabalhar com os pais. O *feedback* era essencial. Os pais enviavam vídeos mostrando o progresso” (G5).

Da mesma forma, uma gestora de Salvador e outra no interior do Sul do Brasil destacaram iniciativas específicas, como a produção de *kits* táteis e interativos por professores do AEE: “Não tínhamos material específico para alunos com deficiência. Os professores adaptavam por conta” (G7).

Em contrapartida, a gestora G9, no interior do Centro-Oeste, apontou que, apesar do suporte da SMED, as condições tecnológicas e a falta de espaços dedicados limitaram as possibilidades de adaptação tecnológica: “Nós não temos a sala estruturada para o atendimento, mas a rede tem” (G9).

4. Isolamento social e emocional

O distanciamento social também teve impacto significativo no bem-estar emocional dos estudantes. O vínculo afetivo com professores e colegas, essencial para o aprendizado e a socialização, foi interrompido. Essa ruptura afetou especialmente alunos com transtornos do espectro autista, que enfrentaram dificuldades adicionais para compreender e lidar com as mudanças. Segundo a gestora G10, de uma capital no Centro-Oeste, os alunos sentiram muita falta da interação com os professores e colegas, o que contribuiu para um quadro de desmotivação e regressão em habilidades sociais. Em contrapartida, uma gestora do interior da mesma região destacou esforços para manter vínculos emocionais com as famílias.

5. Carga extra para as famílias

A responsabilidade de auxiliar os estudantes na realização das atividades escolares recaiu, em grande parte, sobre as famílias. Muitos pais não possuíam formação pedagógica ou conhecimento suficiente para apoiar seus filhos, o que agravou as dificuldades. Relatos da gestora G8, do interior do Nordeste, apontam que as famílias se sentiram sobrecarregadas e inseguras sobre como lidar com as atividades propostas. De forma similar, a gestora G4, do interior do Sudeste, comenta que essa situação foi ainda mais desafiadora para famílias de estudantes com deficiências severas, que demandavam maior atenção e suporte.

“Os desafios foram inúmeros. Nós tivemos índices de crianças com dificuldades de aprendizagem muito altos, porque não estavam sendo ensinadas por profissionais da educação. [...] A adequação de atividades para crianças do público-alvo do AEE é um desafio, porque você precisa pensar fora da caixinha” (G4).

Os desafios enfrentados durante a pandemia revelaram a fragilidade estrutural e a necessidade de um suporte mais robusto para garantir a inclusão e a continuidade do ensino para o PEE. A superação dessas barreiras demandou criatividade, resiliência e um esforço conjunto entre escolas, professores e famílias, como será explorado nas seções seguintes.

Estratégias de superação durante a pandemia na Educação Especial

Diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, as escolas adotaram estratégias criativas e adaptadas para mitigar os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para o PEE. Essas medidas focaram tanto em soluções tecnológicas quanto no fortalecimento dos vínculos emocionais e pedagógicos entre escola, alunos e famílias.

1. Plataformas digitais e ensino remoto

O uso de plataformas digitais variadas foi uma das principais estratégias para viabilizar o ensino durante a pandemia. Ferramentas como *WhatsApp*, *Google Classroom* e *Moodle* permitiram que os professores realizassem aulas síncronas, gravassem conteúdos e os disponibilizassem para consulta posterior. Em uma escola de uma capital do Centro-Oeste, o *WhatsApp* foi amplamente utilizado para garantir a comunicação com os alunos e suas famílias, permitindo a realização de atividades e interações mesmo em meio a limitações tecnológicas. “Pelo *WhatsApp*, montando os grupos de cada turma em que todos os professores entravam no seu horário, seguindo o horário de aula normal” (G10).

Já uma escola do interior do Sudeste organizou aulas em tempo real via *Google Classroom* e criou grupos de apoio para que as famílias pudessem acompanhar e discutir o progresso dos estudantes. Uma gestora de uma capital do Sul e outra no interior do Centro-Oeste destacaram o suporte individualizado de professores do AEE através de tais plataformas.

2. Entrega de materiais impressos

Para os estudantes sem acesso à *internet*, as escolas organizaram a entrega de cadernos e materiais impressos. Esses recursos foram essenciais para evitar a interrupção do aprendizado e proporcionar uma alternativa acessível para o ensino remoto. A gestora G8, no interior do Nordeste, destacou que a entrega de atividades impressas foi planejada com base nas necessidades das famílias, com retiradas semanais ou quinzenais para evitar aglomerações.

Em uma escola no interior do Norte, os professores prepararam materiais pedagógicos adaptados e enviaram aos estudantes, garantindo que nenhum aluno fosse deixado para trás. “Crianças com baixa imunidade continuaram

sendo assistidas em casa. Profissionais levavam as atividades até elas, e os pais optaram por esse modelo por segurança” (G5).

Já no interior do Nordeste, as atividades eram entregues por meio de transportadores locais, como mototáxis. Da mesma forma, na escola da gestora no interior do Sul do Brasil, a entrega de *kits* semanais com conteúdos adaptados foi essencial para alunos com deficiência: “A professora do AEE preparava um *kit* para o aluno. Eles recebiam o material do AEE, que era um pouco mais tátil, mais manuseado” (G1).

3. Busca ativa

A busca ativa foi uma abordagem crucial para manter o vínculo com os estudantes e combater a evasão escolar. Gestores e professores visitaram as residências dos alunos para entregar materiais, compreender suas necessidades educacionais e oferecer suporte direto às famílias. Essa prática foi especialmente importante para os estudantes do PEE, que necessitavam de acompanhamento mais próximo.

Segundo relatos da gestora G8, no interior do Nordeste, essas visitas ajudaram a identificar dificuldades específicas e a promover ajustes nas estratégias de ensino. “Enviamos questionários a todas as famílias para entender rotinas, autonomia das crianças (ex.: ‘sabem amarrar cadarços?’). Isso revelou necessidades invisíveis no ensino remoto” (G8).

Da mesma forma, a diretora de Florianópolis mencionou visitas domiciliares para acompanhar alunos PEE, enquanto a gestora G3 de uma capital do Sudeste contou com o apoio de UBS e Conselho Tutelar para casos mais delicados.

4. Apoio educacional e emocional às famílias

O papel das famílias tornou-se ainda mais central durante a pandemia, especialmente para os alunos da Educação Especial. Para auxiliá-las, as escolas ofereceram suporte constante por meio de grupos de *WhatsApp*, nos quais os professores orientavam pais e responsáveis sobre como conduzir as atividades em casa. A gestora G4, do interior do Sudeste, relatou que os educadores se mantiveram disponíveis durante seus horários de trabalho para tirar dúvidas, ajudando as famílias a superarem as dificuldades do ensino remoto. “Organizamos aulas em tempo real pelo *Google Classroom*, que ficavam gravadas. Professores também

criaram grupos no *WhatsApp* para conversar com famílias e tirar dúvidas durante seus horários de trabalho” (G4).

Para minimizar o impacto do isolamento social, as escolas priorizaram estratégias voltadas à manutenção do vínculo afetivo entre alunos e professores. Chamadas de vídeo, gravações e encontros virtuais foram ferramentas amplamente utilizadas para reduzir o sentimento de desconexão e reforçar a motivação dos estudantes. Em uma escola de uma capital do Centro-Oeste, a gestora G10 relatou que os professores do AEE realizaram encontros regulares com os alunos por meio de videoconferências, buscando manter o engajamento e a interação social.

“Teve um grupo de professoras que trabalharam receitas. A família fazia os vídeos desse momento. Foi um momento de aconchego, porque estava aquela ansiedade do Covid. Aproveitaram para dar uma unida na família: ‘Agora a família vai parar e fazer uma receita juntos’” (G1).

Slams virtuais em uma capital do Sudeste estimularam interação e conexão durante o isolamento.

5. Atividades adaptadas ao AEE

A personalização das atividades pedagógicas foi uma das principais estratégias para atender as demandas do PEE. Professores elaboraram materiais táteis, vídeos personalizados e jogos educativos para tornar o aprendizado mais acessível e engajar mais os alunos. Em uma escola no interior do Norte, atividades lúdicas e práticas foram distribuídas juntamente com os materiais impressos enquanto, no interior do Sudeste, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) criaram conteúdos específicos para cada aluno, com base em suas necessidades e potencialidades. “O professor do AEE era inserido nas salas virtuais onde havia alunos matriculados e postava atividades semanais específicas para cada criança, baseadas em suas necessidades e potencialidades” (G4).

Segundo a gestora G6, o professor do AEE desempenhou um papel fundamental, confeccionando materiais personalizados e levando-os até as casas dos estudantes PEE. Da mesma forma, a diretora de uma capital do Nordeste e outra

do interior do Sul do Brasil destacaram o uso de vídeos para engajar famílias e professores enquanto projeto interativo, permitindo maior conexão e criatividade.

As estratégias implementadas durante a pandemia demonstraram a resiliência e a criatividade das escolas para enfrentar os desafios impostos pelo ensino remoto. Essas ações não apenas garantiram a continuidade do aprendizado, mas também reforçaram a importância da inclusão e da personalização no atendimento educacional, especialmente para o PEE.

Desafios enfrentados após a pandemia na Educação Especial

O retorno às aulas presenciais trouxe novos desafios para as escolas, em especial no atendimento ao PEE. A readaptação ao ambiente escolar, o enfrentamento das lacunas de aprendizado e os impactos emocionais exigiram um esforço coletivo de professores, gestores e famílias para garantir a reintegração dos estudantes e o progresso educacional.

1. Dificuldades no processo de readaptação

Após um longo período de ensino remoto, muitos alunos da Educação Especial enfrentaram dificuldades para se readaptar à rotina presencial. Essas dificuldades eram especialmente evidentes entre estudantes com transtornos do espectro autista, que mostraram resistência ao contato físico e à interação social. Em uma escola de uma capital do Centro-Oeste, a gestora G10 relatou que alguns alunos se retraíam ao menor sinal de interação, resultado das orientações rígidas que receberam sobre distanciamento social.

Em uma escola no interior do Norte, houve casos de estudantes que levaram meses para se sentir confortáveis novamente no ambiente escolar, exigindo intervenções gradativas e acolhimento contínuo. “O maior desafio é a criança se sentir bem na escola após um ano afastada. Para alunos com deficiência, é ainda mais complexo. Eles perderam o vínculo e precisam de acolhimento contínuo” (G5).

2. Dificuldades persistentes de aprendizado

As lacunas no aprendizado, especialmente em competências básicas como leitura, escrita e matemática, foram desafios significativos no período pós-pandemia. Estudantes que dependiam de acompanhamento especializado, como aqueles

com deficiências múltiplas, enfrentaram maior dificuldade para recuperar o ritmo de aprendizado. Em uma escola no interior do Sudeste, os professores identificaram atrasos significativos em habilidades fundamentais, o que exigiu a adoção de estratégias diferenciadas de ensino, como reforço escolar no contraturno e a personalização de atividades pedagógicas.

3. Carência de recursos especializados

Apesar do retorno às aulas, a falta de recursos especializados permaneceu como uma barreira para o atendimento efetivo aos alunos da Educação Especial. Muitas escolas relataram a ausência de materiais adaptados, infraestrutura adequada e formação continuada para professores e cuidadores. Em uma no interior do Nordeste, a gestora G8 destacou que os cuidadores não possuíam treinamento específico para lidar com as necessidades do PEE, o que limitava o potencial de intervenção pedagógica: “Nossos cuidadores não são especializados. Fazemos o possível com apoio do CAESE [centro municipal], mas há lacunas, como lidar com um aluno agressivo, por exemplo”. Em uma escola no interior do Norte, as dificuldades financeiras agravaram o cenário, restringindo a aquisição de materiais pedagógicos adequados.

4. Impactos emocionais

O retorno presencial também expôs os impactos emocionais da pandemia sobre os estudantes e suas famílias. Perdas familiares, traumas vivenciados e a ruptura de vínculos afetivos durante o período remoto contribuíram para a insegurança e desmotivação de muitos alunos. Segundo a gestora G5, do interior do Norte, o maior desafio foi reconstruir a confiança dos alunos no ambiente escolar, especialmente daqueles que perderam familiares ou experimentaram isolamento extremo.

“Antes do retorno, criamos um vídeo mostrando como seria o uso de máscaras, distanciamento com fitas métricas e numeração de cadeiras. Isso tranquilizou pais e alunos. [...] Crianças com deficiência retornaram dois meses depois. Os pais precisavam se sentir seguros. Visitaram a escola, viram as salas e, só então, autorizaram” (G5).

Em uma escola de uma capital do Centro-Oeste, os professores relataram a necessidade de criar espaços de acolhimento emocional para as crianças e suas famílias.

5. Falta de colaboração das famílias

Nem todas as famílias se engajaram plenamente no processo de retorno às aulas, o que dificultou a reintegração dos alunos da Educação Especial. Em alguns casos, os responsáveis resistiram a enviar os estudantes de volta à escola por medo de contágio ou por desconhecimento sobre a importância da retomada presencial para o desenvolvimento dos filhos.

Em uma escola do interior do Norte, a gestora G5 destacou que a falta de envolvimento de algumas famílias atrasou o progresso dos alunos, exigindo ações constantes de conscientização e busca ativa. Já em uma escola do interior do Sudeste, foram promovidas reuniões periódicas para orientar as famílias e reforçar a importância de sua participação ativa no processo de retomada às aulas presenciais: “Fizemos reuniões remotas trimestrais/semestrais com famílias para avaliar a participação das crianças e o trabalho desenvolvido. Mesmo com dificuldades, manter o vínculo foi considerado um ganho”.

Os desafios enfrentados após a pandemia ressaltam a necessidade de políticas públicas mais robustas que incluam investimento em formação docente, recursos pedagógicos especializados e apoio psicológico para estudantes e suas famílias. A superação dessas barreiras é essencial para garantir a inclusão educacional e a plena integração do PEE ao ambiente escolar.

Estratégias de superação após a pandemia na Educação Especial

O retorno às aulas presenciais trouxe à tona a necessidade de ações específicas para mitigar os impactos da pandemia na Educação Especial. Para atender às demandas acadêmicas e emocionais dos estudantes PEE, as escolas implementaram estratégias de reforço pedagógico, iniciativas inclusivas e adaptações do ambiente escolar, promovendo a reintegração gradual e cuidadosa dos alunos.

1. Reforço escolar

O reforço escolar no contraturno tornou-se uma das principais estratégias para enfrentar as dificuldades de aprendizado acumuladas durante o ensino remoto. Essas ações buscaram recuperar competências básicas em leitura, escrita e matemática, além de oferecer suporte emocional aos alunos. Em uma escola do interior do Norte, por exemplo, os professores realizaram diagnósticos iniciais para identificar as lacunas de aprendizado e organizaram grupos de reforço adaptados às necessidades específicas de cada estudante. Já no interior do Sudeste, o reforço foi combinado com atividades lúdicas para engajar os alunos e incentivar a retomada do gosto pelo aprendizado.

2. Projetos inclusivos

Iniciativas culturais, como apresentações teatrais e eventos temáticos, foram amplamente promovidas para estimular a socialização e a autoestima dos estudantes PEE. Uma escola do interior do Nordeste destacou um projeto teatral que envolveu os alunos da Educação Especial em oficinas de criação artística e apresentações públicas. Segundo a gestora G8, esses eventos não apenas reforçaram a interação social, mas também deram visibilidade às habilidades dos estudantes, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Além disso, uma escola no interior do Sudeste, implementou atividades que priorizavam a oralidade e o trabalho manual, permitindo que os estudantes demonstrassem suas capacidades de maneira prática e concreta.

“O projeto Cidade Escola oferece oficinas de leitura e escrita, mas também atividades manuais e interativas para engajar os alunos. Para o aluno do AEE citado, priorizamos oralidade e reconhecimento do ambiente escolar antes da alfabetização formal” (G4).

3. Apoio psicológico

O suporte emocional foi um componente essencial nas estratégias de superação após a pandemia. Muitas escolas reconheceram a necessidade de abordar os traumas causados pelo isolamento, as perdas familiares e as dificuldades de readaptação ao ambiente escolar. Em uma escola do interior do Nordeste, psicólogos foram convidados a trabalhar com professores, alunos e

famílias em sessões de escuta ativa, palestras e dinâmicas grupais. “Trouxemos psicólogos para os professores. Eles também orientaram famílias a lidar com luto e ansiedade pós-pandemia” (G8).

Segundo a gestora G8, o acolhimento emocional foi fundamental para reestabelecer a confiança dos estudantes no ambiente escolar e para fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias.

4. Estratégias presenciais adaptadas

Para recuperar habilidades perdidas, as escolas priorizaram atividades práticas, manuais e lúdicas, buscando formas inovadoras de engajar os estudantes. Em uma escola no interior do Nordeste, trabalhos com pintura, modelagem e outras práticas artísticas foram utilizados para reforçar a coordenação motora e a criatividade dos alunos. Segundo a gestora G8, essas atividades permitiram que os estudantes retomassem a rotina escolar de maneira gradual e prazerosa, superando as dificuldades de atenção e concentração: “Priorizamos pintura, modelagem e oralidade. Um aluno que não escrevia no papel digitava no celular; outro com autismo passou a pedir para ir ao banheiro”. Em uma escola do interior do Norte, as aulas também integraram métodos orais e exercícios de interação em grupo, promovendo a colaboração entre os alunos e o fortalecimento de habilidades sociais.

5. Adaptação do ambiente escolar

Para garantir a segurança e o bem-estar dos estudantes no retorno presencial, as escolas implementaram uma série de medidas sanitárias e organizacionais. Em uma escola de uma capital do Centro-Oeste, foi realizada a readequação de horários e espaços, com entradas diferenciadas para evitar aglomerações e protocolos de higienização rigorosos:

“Nós organizamos horários diferenciados para as turmas, principalmente a nossa escola, que tem um número excessivo de alunos, que nós abrimos todas as entradas, e, em todas as entradas, tinha álcool gel e aferidor de temperatura” (G10).

Em uma escola do interior do Norte, o acolhimento dos estudantes da Educação Especial foi feito de forma gradual, permitindo que as famílias se sentissem seguras ao reintegrá-los ao ambiente escolar.

As estratégias de superação aplicadas no período pós-pandemia demonstram o compromisso das escolas de proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor para o PEE. Além de mitigar os efeitos imediatos da pandemia, essas iniciativas fortaleceram a compreensão de que a inclusão educacional exige esforços contínuos e ações integradas entre escola, família e comunidade.

Discussão

A superação das dificuldades enfrentadas durante e após a pandemia de Covid-19 na Educação Especial foi amplamente influenciada pelo papel estratégico desempenhado pelos gestores escolares. Mais do que administradores, eles atuaram como agentes de transformação, liderando e apoiando práticas inovadoras e adaptativas que garantiram a continuidade do ensino e o bem-estar dos estudantes PEE (Vieira; Camara, 2023; Carminatti; Fagundes, 2025; Szulewicz, 2023).

Durante a pandemia, os gestores foram responsáveis por mobilizar recursos escassos e implementar estratégias emergenciais, como a organização de entrega de materiais impressos, a busca ativa de estudantes e o suporte às famílias (Santos Neto; Araújo 2025; Queiroz; Melo, 2021). Essas ações foram fundamentais para evitar a evasão escolar e manter o vínculo dos alunos com a escola, mesmo em um contexto de isolamento social.

Além disso, gestores lideraram esforços para integrar plataformas digitais e promover capacitações internas, permitindo que professores e equipes de apoio se adaptassem mais rapidamente às exigências do ensino remoto (Supratiwi; Yusuf; Anggarani, 2021). Estratégias, como o uso de videoconferências, plataformas de ensino assíncronas e materiais impressos, foram identificadas como essenciais para a continuidade da aprendizagem de estudantes PEE (Cahapay, 2024; Capurso; Boco, 2023).

No período pós-pandemia, o papel dos gestores foi igualmente importante. Eles coordenaram iniciativas de reforço escolar, projetos inclusivos e estratégias de apoio emocional, reconhecendo que a recuperação acadêmica e emocional dos estudantes dependia de uma abordagem abrangente. Ao readequar horários, reorganizar espaços e criar ambientes seguros e acolhedores, os gestores possibilitaram um retorno gradual e confortável ao ambiente escolar, especialmente para os estudantes da Educação Especial (Schuck; Lambert; Wang, 2023).

Outro aspecto relevante foi a capacidade dos gestores de fomentar uma cultura de colaboração entre professores, famílias e a comunidade escolar. Eles mediaram diálogos e alinharam expectativas, garantindo que as estratégias adotadas fossem compreendidas e apoiadas por todos os envolvidos. Esse trabalho conjunto foi decisivo para superar barreiras como a resistência ao retorno presencial e a falta de engajamento de algumas famílias. Estudos demonstram que a comunicação constante entre escola e família, facilitada por aplicativos como *WhatsApp* e *Google Classroom*, desempenhou um papel fundamental para manter a inclusão ativa dos estudantes PEE no processo educacional (Simó-Pinatella *et al.*, 2022).

Por fim, o papel dos gestores transcendeu a resolução de problemas imediatos, contribuindo para o fortalecimento de práticas inclusivas que podem servir como modelo para o futuro. A experiência pandêmica evidenciou a importância de uma liderança escolar proativa, resiliente e orientada pela inclusão. Assim, o legado desses gestores é a demonstração de que a educação inclusiva não é apenas um direito, mas uma prática viável e indispensável, mesmo diante dos maiores desafios (ONU, 2015; UNESCO, 2020).

Considerações finais

A pandemia de Covid-19 evidenciou a urgência de políticas públicas robustas e inclusivas para a Educação Especial, capazes de responder a situações emergenciais e garantir direitos educacionais mesmo em contextos adversos. Para isso, é fundamental investir na formação continuada de professores e gestores, com foco em metodologias adaptativas e tecnologias assistivas, assegurando que os profissionais estejam preparados para atender às demandas de todos os alunos e, em especial, dos estudantes PEE.

Além disso, é essencial ampliar o acesso a recursos tecnológicos e pedagógicos especializados, sobretudo em regiões com maior vulnerabilidade socioeconômica, a fim de reduzir as desigualdades educacionais. Por fim, a criação de redes de apoio integradas entre escolas, famílias e serviços públicos de assistência social e saúde mental pode fortalecer o acolhimento emocional e a reintegração pós-pandemia, promovendo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e resiliente.

Referências

- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- CAHAPAY, Michael B. Tailoring remote special education for children with down syndrome during COVID-19 pandemic in the Philippines. **International Journal of Developmental Disabilities**, [S. l.], v. 70, n. 1, p. 40-48, 2024. DOI: 10.1080/20473869.2022.2056404. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20473869.2022.2056404>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- CAPURSO, Michele; BOCO, Tiziana D. Covid-19 Lockdown in Italy: perspectives and observations from special education teachers of changes in teaching and the student experience. **Child Care in Practice**, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 405-419, 2023. DOI: 10.1080/13575279.2021.1975649. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13575279.2021.1975649#:~:text=The%20lockdown%20situation%20caused%20marked,helped%20build%20resilience%20in%20SEND>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- CARMINATTI, Micheli; FAGUNDES, Guarany Davila. A formação continuada de professores na pandemia da COVID-19. **Studies in Multidisciplinary Review**, Curitiba, v. 6, n. 1, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/smr/article/view/13722>. Acesso em: 30 maio 2025.
- LAI, John; WIDMAR, Nicole O. Revisiting the digital divide in the COVID-19 era. **Applied Economic Perspectives and Policy**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 458-464, 2021. DOI: 10.1002/aep.13104. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/aep.13104>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015.
- PAGAIME, Adriana *et al.* Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-21, 2022. DOI: 10.1590/198053149665. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bn-c6VTSCgtBHLd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2025.
- QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez; MELO, Márcia Helena da Silva. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174/pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SANTOS NETO, Manuel Bandeira; ARAÚJO, Eliane de Jesus. Formação continuada de professores pós-pandemia de Covid-19: uma análise dos impactos e desafios na prática docente. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1942>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SCHUCK, Rachel K.; LAMBERT, Rachel; WANG, Mian. Collaborating with parents during COVID-19 online teaching: Special educator perspectives. **Education 3-13**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 292-305, 2023. DOI: 10.1080/03004279.2021.1967421. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2021.1967421>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SIMÓ-PINATELLA, David *et al.* Special education teachers' experiences of addressing challenging behaviour during the pandemic. **European Journal of Special Needs Education**, [S. l.], v. 37, n. 6, p. 907-920, 2022. DOI: 10.1080/08856257.2021.1963152. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1963152>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SUPRATIWI, M.; YUSUF, M.; ANGGARANI, F. K. Mapping the challenges in distance learning for students with disabilities during COVID-19 pandemic: Survey of special education teachers. **International Journal of Pedagogy and Teacher Education**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 11-18, 2021. Disponível em: <https://jurnal.uns.ac.id/ijpte/article/view/45970>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SUPRATIWI, Mahardika; YUSUF, Munawir; ANGGARANI, Fadri Kirana. Mapping the challenges in distance learning for students with disabilities during COVID-19 pandemic: Survey of special education teachers. **International Journal of Pedagogy and Teacher Education**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 11-18, 2021. Disponível em: <https://jurnal.uns.ac.id/ijpte/article/view/45970>. Acesso em: 29 abr. 2025.

UNESCO. **Education in a post-COVID world**: Nine ideas for public action. Paris: UNESCO, 2020.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; CÂMARA, Eduarda Venturini. Formação continuada de professores da educação básica no município de Curitiba durante a pandemia. **Revista Perspectivas Docentes**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 45-63, 2023. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1601>. Acesso em: 26 fev. 2025.

Capítulo 6

Educação Especial Inclusiva durante o período pandêmico da Covid-19: um olhar dos pais e crianças do Ensino Fundamental I

Isabela Souza Maltez Monção

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.6

Resumo: No Brasil, a partir de março de 2020, as escolas precisaram suspender as suas aulas presenciais devido ao isolamento social necessário diante da pandemia da Covid-19. Com essa medida provisória e visando dar continuidade à escolarização, muitas escolas aderiram, de forma abrupta, ao formato de aulas no remoto. Assim, os profissionais da educação, as famílias e os estudantes enfrentaram diversos desafios. Nesse cenário, o presente capítulo aborda os desafios e estratégias com que os responsáveis e as crianças Público da Educação Especial (PEE) do Ensino Fundamental I de escolas municipais do Brasil enfrentaram com o processo de ensino-aprendizagem diante do distanciamento social e ensino remoto. Para isso, utilizaram-se dados coletados por meio de entrevista semiestruturada de dez crianças e seus responsáveis, sendo duas de cada região do país. As entrevistas foram analisadas a partir da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Contudo, constatou-se a dificuldade com a conectividade com a *internet* durante o ensino remoto, ocorrendo um crescimento quantitativo de atividades impressas. Por outro lado, observou-se um apoio mais intensivo por parte das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como práticas exitosas no retorno às aulas presenciais.

Palavras-chave: Covid-19. Educação Especial Inclusiva. Pais e crianças

Introdução

A pandemia do coronavírus SARS-Cov-2 atingiu a vida dos indivíduos mundialmente. No Brasil, a Covid-19 gerou modificações em todos os setores da sociedade, que precisaram se adaptar ao tomar medidas provisórias preventivas para a contenção do vírus. Em 20 de março de 2020, por meio do Decreto nº 10.282, estabeleceram-se os serviços essenciais, definindo quais poderiam se manter presenciais. Dentro disso, a escola foi caracterizada como não essencial, sendo necessária a sua adaptação diante dessa nova realidade. Logo, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu que, enquanto houvesse a necessidade do distanciamento social decorrente da pandemia, as escolas deveriam seguir com suas atividades por meio virtual (Brasil, 2020a). Assim, “[...] as escolas viram-se diante do desafio de manter o vínculo com seus estudantes e, por consequência, a continuidade das aulas, mesmo com as escolas fechadas e professores e estudantes separados geograficamente” (Rech; Pescador, 2022, p. 1265).

Logo, o setor educacional precisou se adaptar ao ensino remoto emergencial (ERE), buscando dar continuidade ao ensino e, ao mesmo tempo, cumprir com as exigências do distanciamento social. Behar (2020)¹ afirma que “Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos” (Behar, 2020). A autora segue dizendo que o termo “remoto” diz sobre distanciamento geográfico, e o Decreto nº 9.057/2017 define Educação a distância como uma modalidade:

[...] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, cap. 1, art. 1).

Sendo assim, educação a distância é uma modalidade planejada com uma metodologia específica, já o ensino remoto emergencial:

1 BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

[...] é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque, do dia para noite, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020).

Portanto, grande foi o desafio durante as aulas remotas. Bartholo (2023) reforça essa ideia ao destacar que, durante o ano letivo de 2020, houve um aumento nas desigualdades de aprendizagem, apontando que estudantes de famílias de baixo poder aquisitivo foram ainda mais afetados, além das dificuldades relacionadas ao uso e à conectividade digital. Por isso, nem todas as escolas aderiram de forma imediata ao ensino remoto, optando por outras estratégias de continuidade do ensino. Rech e Pescador (2022) afirmam que “foi nesse período que as redes de ensino, em especial as públicas, optaram pelo envio das atividades em formato impresso em remessas quinzenais ou mensais” (Rech; Pescador, 2022, p. 1266).

Esse cenário de prejuízo no processo de ensino-aprendizagem se agrava ainda mais para os estudantes PEE por se tratarem de pessoas pertencentes a um grupo considerado em vulnerabilidade social e que já enfrentam diversas barreiras impostas pela sociedade, como indicado pelos dados fornecidos por diretores de escolas municipais de São Paulo, onde “81% registraram que os desafios ocasionados pela pandemia à escolarização dos alunos PAEE foram maiores que aqueles enfrentados pelos estudantes com desenvolvimento típico” (Rios *et al.*, 2023, p. 8).

Ainda, a GLAD Network, ao se referir a essa desigualdade acentuada pela pandemia, destaca a urgência do apoio e ações imediatas, de médio e longo prazo, para os estudantes com deficiência, ressaltando que a interseccionalidade com a pobreza, o gênero, a raça e outras podem contribuir ainda mais com a discriminação e exclusão (Rede GLAD, 2020).² Portanto, vale ressaltar que a Educação Especial inclusiva é um paradigma educacional que compreende que todos os alunos podem aprender com a sua participação equitativa na escola,

2 Rede GLAD. **General Statement of the GLAD Inclusive Education Working Group in response to the COVID-19 crisis.** 2020. Disponível em: <https://gladnetwork.net/search/resources/general-statement-glad-inclusive-education-working-group-response-covid-19-crisis>. Acesso em: 20 nov. 2024.

considerando as suas potencialidades. Dentro da realidade do ensino remoto, além dos grandes desafios para os profissionais da educação, as crianças PEE e seus pais também enfrentaram muitas dificuldades e foram criando sua estratégia para resistirem ao momento tão delicado em que a Educação Especial inclusiva se encontrava durante a pandemia.

Assim, diante do desafio de identificar as melhores estratégias, de forma a não comprometer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PEE, buscou-se garantir a continuidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme foi assegurado no parecer CNE/CP nº 5/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece que “seja garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes, professores especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas” (Brasil, 2020, p. 15). Dessa forma, mesmo diante do ensino remoto e do distanciamento social, a Educação Especial inclusiva deveria continuar ocorrendo conforme os princípios da abordagem.

[...] que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para participação nos processos de aprendizagem escolar (Alves *et al.*, 2006, p. 9).

O município de São Paulo também é exemplo de que foram necessárias estratégias específicas para o atendimento a esse público. Foi adotado um plano de ação que tratava da articulação entre o ensino regular e o AEE, com a criação de eixos para a operacionalização dos serviços do AEE (Prefeitura de São Paulo, 2020).³

Nesta pesquisa, apresenta-se uma análise sobre os desafios e as estratégias de superação adotadas pelas escolas brasileiras diante de eventuais prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PEE do Ensino Fundamental I, na opinião dos estudantes e seus pais. Compreender essas percepções, assim como os desafios e estratégias vivenciados, permitirá a

3 PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Educação Especial em Tempo de Isolamento Social:** Orientações para a Realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) SME. 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/PAEE-em-FOCO.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

visualização de melhores caminhos para a melhoria das práticas pedagógicas de superação dos prejuízos ocasionados pela pandemia em uma sociedade pós-pandêmica. Dessa forma, contribuirá para as estratégias de atendimento das necessidades específicas dos alunos PAEE, promovendo uma educação mais equitativa e justa para todos, tanto no que diz respeito às iniciativas da própria escola quanto do Estado.

Metodologia

Os dados foram coletados a partir do instrumento de entrevista semiestruturada para obtenção dos dados analisados (Gil, 2019). No total, participaram 10 estudantes e 10 pais das 5 regiões do país, sendo duas crianças e dois responsáveis por região. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo com o levantamento de categorias e subcategorias (Bardin, 2011). Quanto aos critérios de inclusão para a escolha dos participantes, foram de escolas que tinham o AEE e aceitação dos pais ou responsáveis e das crianças PEE que tiveram disponibilidade de participar da entrevista e que estavam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A partir das análises dos dados, as respostas das crianças e responsáveis foram categorizadas. Os resultados serão apresentados a partir das subcategorias, primeiro partindo da categorização que trata do contexto do distanciamento social e, em seguida, da categorização do contexto do retorno às aulas presenciais, ambas geradas sob o olhar das crianças, identificadas como C, e seus responsáveis, identificados como R, conforme ilustrado no quadro 1.

Resultados e discussões

Os dados coletados foram categorizados em: Atividades escolares no contexto de distanciamento social e Atividades escolares no contexto do retorno às aulas presenciais, sendo ambas categorias distribuída em 3 subcategorias cada, como explanadas a seguir:

Quadro 1 – Apresentação das categorias.

Categoria	Nº	Subcategoria
Atividades escolares no contexto de distanciamento social	1	Apoio nas atividades dos professores e familiares
	2	Recursos tecnológicos
	3	Atividades realizadas
Atividades escolares no contexto do retorno às aulas presenciais	1	Apoio dos professores e familiares para aprendizagem
	2	Práticas exitosas no ensino e aprendizagem das crianças público da Educação Especial
	3	Acolhimento emocional no retorno às aulas presenciais

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A categoria das atividades escolares no contexto de distanciamento social trata do que foi relatado pelos participantes, crianças e pais durante as aulas remotas devido à pandemia. Para isso, essa categoria foi subdividida em três subcategorias, sendo elas: o apoio nas atividades dos professores e familiares, os recursos tecnológicos e as atividades realizadas.

A primeira subcategoria foi acerca do apoio no processo de ensino-aprendizagem dos professores e familiares durante as atividades escolares remotas. Dentre as respostas, nota-se que foram citados apoio tanto do professor do ensino comum como do professor do AEE. Sobre isso, C3 respondeu: “Sim, quando a professora vinha, e, às vezes, quando a escola mandava, minha mãe me ajudava. Minha mãe e a professora do AEE. Tinha também joguinhos que ela trazia”. Ainda sobre o apoio nas atividades, C4 relata que “a professora ainda mandava uma lição, e a gente tinha que fazer o que a gente entendeu”. Diante dessas respostas e dos responsáveis, nota-se que tanto as crianças como os pais relatam maior apoio vindo das professoras do AEE, que foram as principais responsáveis por prepararem atividades escolares a serem desenvolvidas em casa.

Por causa do isolamento social, os pais iam buscar essas atividades na escola, embora haja relato de uma professora do AEE que foi até a casa da criança realizar atividades, como relata a R3: “Quando eu sabia, eu ajudava. Mas a professora veio aqui em casa com máscara. Ela trazia o álcool e passava atividades para minha filha”. Reforçando esse papel do apoio da professora do AEE, Queiroz e Melo

(2021) afirmam que a produção e a organização dos recursos pedagógicos estão entre as atribuições do professor do AEE, que deve trabalhar de forma articulada com o professor do ensino comum.

O apoio dos professores foi indispensável durante todo contexto vivenciado, mas também muitos responsáveis contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem das crianças devido à maior proximidade, como relatado pela fala de C4, que registra o apoio da sua mãe: “Quem me ajudava a fazer o dever? O dever? Minha mãe [...] o dever era muito difícil [...]. Eu não sabia”. A partir dessa e das demais respostas dos participantes na entrevista, observa-se que as mães foram as principais responsáveis familiares no apoio às atividades escolares. Entretanto, diante de algumas dificuldades no processo do ensino, outras figuras familiares deram também esse suporte, como observado no relato abaixo:

Eu tive que reaprender com ela novamente. Então daí a gente foi meio que junto. Ela já sabia escrever o nome dela, ela já sabia fazer algumas contas de mais e de menos. Que veio bastante, né? Vem nas tarefas que a gente pegava na escola, então são coisinhas simples. Assim que ela aprendeu a fazer com a minha ajuda, né? Então, isso também contou muito para mim, porque eu não sabia. Às vezes, eu pedia de ajuda para irmã, ela já estava mais à frente, então a irmã sabia [...] (R8).

Sobre os desafios para as famílias no acompanhamento das aulas remotas, Pagaipe *et al.* (2022) apontam como uma problemática a falta de condições escolares das famílias para auxiliar as crianças do PAEE em suas atividades.

Na subcategoria sobre os recursos tecnológicos, durante a pandemia, com as aulas ocorrendo de maneira *online*, as crianças relataram que tinham as aulas pelo *tablet*, e C6 disse que “era pelo computador”. Ainda, essa mesma criança, C6, pontuou a dificuldade na falha da *internet*. Nesse cenário, muitos pais também relataram o desafio com a conectividade da *internet* como o R6. “E aí a dificuldade foi a questão da *internet*, que, às vezes, caía, né? E aí eu perdia alguma coisa, e depois a professora tinha que me passar o que eu tinha perdido”. Já o R9 destacou a dificuldade com o manuseio: “Não, assim, no começo foi meio complicado, né? Porque, é, no caso, não tinha muita experiência com, assim, *internet*, essas coisas, né? Então foi muito complicado”. Identificam-se resultados semelhantes na pesquisa de Pagaipe *et al.* (2022), que evidencia a dificuldade com o acesso à *internet* por grande parte das famílias.

Ainda sobre recursos tecnológicos, destaca-se a fala da criança C9 que diz: “Depois que botei aparelho, eu fiz a atividade muito melhor[...] Ouvia mais e melhor e estou entendendo mais coisa e faço o dever certo”. O aparelho auditivo é um recurso de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência auditiva. Essas tecnologias são facilitadoras no processo de inclusão, tendo uma função importante para a mitigação das desigualdades no processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto (Maia *et al.*, 2022).

Em seguida, na subcategoria de atividades realizadas, na qual os pais relataram desafios enfrentados por eles e também por seus filhos no desenvolvimento das tarefas escolares em casa, foi pontuada pelas crianças a grande extensão das atividades, como afirma C9: “Era muito. [...] Era, era, é, eu tinha que fazer um monte de lição. [...] Era num caderno. É, eu vou te mostrar meus cadernos”; ou C7: “Que era matéria 25, 26, 27, 28, 29 era até o 100. Deus do céu, minha mão estava doendo tanto de escrever”. Em relação aos relatos dos responsáveis, muitos narraram a dificuldade deles ao ensinarem as atividades às crianças e de algumas crianças não quererem realizar ou concluir a atividade em casa, a exemplos a seguir:

[...] Por ele fazer as coisas tudo no tempo dele e não forçar, tudo se tornava difícil. Então eu deixava tudo no tempo deles, mas ele fez muito pouco. As dificuldades que eu tinha para fazer com ele as tarefas eram mais por questão de que ele não queria fazer. Ele rabiscava, e eu não sabia lidar com aquela situação (R5).

Eu busquei um pouco. E, para ensinar, eu só fazia a que eu sabia. Algumas vezes tinha, porque o meu pequeno era pequeno. Aí, para buscar, era difícil. 2020 estava grávida. Precisa muito, e também vem muito dever que não sei ensinar e ele fica sem fazer (R4).

Ademais, observou-se também que grande parte das escolas adotaram a estratégia de produzirem atividades impressas como principal atividade escolar para serem realizadas em casa. Em corroboração, a pesquisa de Pagaime *et al.* (2022) também afirma esse fato, indicando que a dificuldade com os equipamentos tecnológicos e acesso à *internet* é um dos fatores da preferência pelas atividades impressas durante o distanciamento social.

Além disso, houve atividades realizadas com o apoio da docente, que se deslocou até a casa da criança e as desenvolveu lá, como relata o R3 ao se referir

a tarefas ensinadas pela professora do AEE: “Ela também ensinou minha filha a cuidar da casa, varrer, lavar a louça, até lavar suas calcinhas, e agora ela gosta e quer fazer sempre essas atividades”. Cipriani, Moreira e Carius (2021) referem que, apesar das dificuldades do ensino remoto, também ocorreram novas aprendizagens e a utilização de novas ferramentas e metodologias.

Após a apresentação dos resultados acerca do período das aulas remotas, os participantes também trouxeram relatos sobre o retorno às aulas presenciais, apresentados a partir das subcategorias: apoio dos professores e familiares para aprendizagem, práticas exitosas no ensino e aprendizagem das crianças público da educação especial e acolhimento emocional no retorno às aulas presenciais.

Na primeira subcategoria, gerada pela segunda categoria sobre as atividades escolares no contexto do retorno às aulas presenciais, chamou atenção a parceria entre os professores e as famílias. O R8 disse que “eu e a professora trabalhamos bastante assim; mais a coordenação dela mesmo com jogos lúdicos, coisas assim, até em casa mesmo. Às vezes, a gente faz uns joguinhos aqui para ela para desenvolver a coordenação”. Logo, vê-se a importância do apoio familiar para dar continuidade em casa ao aprendizado que está sendo desenvolvido na escola.

A partir das respostas dos responsáveis, observaram-se muitos relatos de satisfação em relação ao apoio de professores do AEE no compromisso com a aprendizagem nesse retorno presencial. Como relata R2: “Mas hoje eu fico muito feliz com o apoio que eu consegui das professoras, que minha filha já tá aprendendo a ler. Eu fiquei até emocionada”. Reforçando as falas dos pais, as crianças relataram apoio vindo das professoras e também das mães. A C2, quando questionada sobre o porquê gostou do retorno às aulas, ela responde: “Porque consegui aprender a ler”. Maturana e Cia (2015) destacam a importância da família no processo de ensino-aprendizagem das crianças PEE, trazendo benefícios para o aluno, a família e a escola, sendo indispensável para o processo de inclusão. Além disso, é importante considerar o cenário pós-pandêmico e, em colaboração, recuperar os prejuízos do ensino remoto.

Com o retorno às aulas presenciais, foram necessárias adequações metodológicas dos professores para receberem as crianças PEE e recuperação dos prejuízos gerados pela pandemia. Nesse contexto, destacam-se os relatos sobre práticas exitosas no ensino e aprendizagem das crianças PEE. C3 relatou:

Bom, faço atividades, tem a cuidadora que fica comigo o tempo todo. A professora do AEE é legal, faz atividade

com cola quente pra mim. Eu não queria retornar, mas, depois, minha mãe e a professora conversaram comigo, e eu gostei de ter voltado [...] Participei da culminância de atividades sobre o meio ambiente e a África, expondo meus trabalhos junto com a turma, e falei sobre ele para quem entrava na sala, junto com outros colegas do AEE (C3).

Compreende-se, a partir do relato da C3, que o processo de inclusão envolve o acesso e permanência desses estudantes na escola. Ainda R5 diz: “A adaptação deles, fazendo os trabalhos de aula em forma lúdica, através de imagens, e botando eles nas apresentações, mesmo ali não querendo”. Já outro responsável relatou:

As oficinas, porque aqui tem muita oficina, tem a oficina de dança, tem a oficina de teatro, tem o desporto, tem inglês, então é um mix de coisas que tira ele desse conteúdo. A escola não é conteudista, tem outros valores, e hoje ele está gripado, mas ele não queria deixar de vir para a aula, “C6 não tem como, vai passar gripe para todo mundo”, “Mas, mãe eu não posso faltar, eu tenho que ir, porque se não vou perder o conteúdo, aí se eu perder o conteúdo”, [...] Então, essas oficinas realmente têm o conteúdo, mas eu percebo que não fica algo tão pesado para eles, não só para ele, mas para a turminha mesmo, [...] Às vezes, são fora de sala; às vezes, é outro professor que entra e faz atividade, e aqui na escola também tem passeios, que são aulas de campo, né? (R6).

A partir dos relatos tanto das crianças como dos pais, nota-se o compromisso dos professores com a aprendizagem desses estudantes. Em concordância, Santos *et al.* (2024) diz que essa adaptação é uma “[...] estratégia essencial para enfrentar os desafios apresentados pela educação inclusiva, promovendo métodos pedagógicos que celebram as diferenças individuais e asseguram a todos as mesmas oportunidades de aprendizado” (Santos *et al.*, 2024, p. 4).

Por fim, na subcategoria sobre o acolhimento emocional no retorno às aulas presenciais, notou-se que boa parte das escolas tiveram o cuidado de orientar as crianças sobre as medidas sanitárias que ainda precisavam manter. C6, quando questionado sobre sua preferência de modalidade de ensino, se presencial

ou *online*, ela disse: “Eu achei presencial [...]. É porque eu estou sentindo muito bem”. Sobre o acolhimento da professora do AEE, C8 relata: “Aí eu fui conhecer ela depois que voltou às aulas [...] Nossa, ela é muito legal. Nossa”. Consta-se, assim, como foi essencial o acolhimento da escola nesse retorno. Também o R5 reforça isso ao dizer que: “E, desde então, a diretora da escola acolheu eles muito, muito bem, os professores também. E eles sempre fazem de tudo para ajudar”. Mantoan (2003) comenta:

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (Mantoan, 2003, p. 20).

O que a autora afirma sobre inclusão escolar, contemplamos a partir da fala do R9: “Nossa, ele aprendeu. Nossa, a escola foi muito boa para ele. Ele aprendeu e muito, principalmente, é, a socializar, né? Que fala com as crianças, né? Mas também foi bom para ele”. Reforçando esse relato de acolhimento e inclusão, o R6 também diz que:

“[...] a escola realmente prega valores inclusivos, tipo assim, ele está com foco, hiperfoco em peixe-boi. Aí, tipo, a turminha, a professora dele e os outros professores estão se mobilizando para fazer uma atividade sobre peixe-boi para valorizar o hiperfoco dele, entendeu?” (R6).

O retorno às aulas presenciais, ainda exigindo de toda comunidade escolar os cuidados preventivos para contenção da Covid-19, representou uma nova etapa para a sociedade, retomando suas atividades comuns. Nesse contexto, os estudantes e suas famílias retornavam com o convívio na escola, que é tão importante também para o processo de socialização e aprendizagem.

Considerações finais

Constata-se que grandes foram os desafios vivenciados pelas crianças e seus pais durante o contexto de isolamento social, que trouxe prejuízos no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, acentuando ainda mais a desigualdade educacional. Tanto as crianças como seus pais precisaram se reinventar diante do ensino em casa, que, embora permanecesse com a mediação dos professores à

distância, requereu dos responsáveis um papel mais presente e das crianças terem esse apoio dos pais no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, a pesquisa aponta que, apesar desses desafios, também foi possível a aquisição de novas aprendizagens. Observou-se como o trabalho das professoras do AEE foi pontuado na maioria dos relatos, destacando, assim, a importância desse atendimento tanto nas aulas remotas como a sua continuidade no retorno às aulas presenciais.

Referências

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* (orgs.). **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARTHOLO, Thiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo; TYMMS, Peter & CASTRO, Daniel Lopes. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8sNJkg9syT5dXMp9wrBtbD-c/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta a Lei nº 13.303, de 30 de junho de 2016, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10282.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2020>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsfF3ZKpyM9N>. Acesso em: 17 dez. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MAIA, Natália Lara Mota; SILVA, Paulo Vitor Rodrigues; GOULART Paula Santos, REAL, Josué Rermam Ribeiro; VAN PETTEN, Adriana Maria Valladão Novais & BORTOLUS, Marcos Vinícius. Tecnologia assistiva, educação especial e a pandemia da Covid-19: a necessidade da continuidade do suporte em tempos de isolamento social. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 257-265, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/12839/8599>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2003

MATURANA, Ama Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtCMYPQ7DpLq9Dcxnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PAGAIME, Adriana; KUMADA, Kate Mamhy Oliveria; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos, PRIETO, Rosângela Gavioli; MELO, Douglas Christian Ferrari & ARTES, Amélia. Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149665>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCgtBHLD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2024.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez; MELO, Marcia Helena da Silva. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. 1-24, 2021. DOI: 10.5902/1984686X64174. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>. Acesso em: 23 nov. 2024.

RECH, Gislaïne Zanoto.; PESCADOR, Cristina Maria. Ensino remoto em tempos de pandemia: Covid-19 suas implicações na interação professor-estudante: uma perspectiva freireana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1264-1278, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16075>. Acesso em: 06 dez. 2024

RIOS, Gabriela Alias; MONÇÃO, Isabela Souza Maltez, SANTOS, Raquel Conceição. Estratégias para inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial no período pandêmico e pós-pandêmico. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 10., 2023, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/estrategias-para-inclusao-escolar-dos-estudantes-publico-alvo-da-educacao-especi?lang=pt-br>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana.; PEREIRA, Diego Antônio de Souza.; SANTOS, Elieth Vitória dos; CUNHA, Luzia Cecília da Silva; ARAUJO, Pedro Cardoso; SANTOS, Rudimaria dos; SILVA Sandra Regina Moisés da; LEAL, Tatiana de Souza. Educação inclusiva: adaptação de estratégias de ensino para atender à diversidade. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3276>. Acesso em: 12 dez. 2024.

2ª parte

**Desafios e estratégias
de enfrentamento às lacunas
de aprendizagem em
narrativas docentes**

Capítulo 7

Práticas exitosas em Mato Grosso do Sul: experiências do Atendimento Educacional Especializado em Corumbá e Campo Grande

Angela Silva Pereira Duarte
Marta Aparecida de Mello Pereira
Rosemary Nantes Ferreira Martins
Bárbara Amaral Martins
DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.7

Resumo: Levando-se em consideração todos os impactos sociais e, sobretudo, educacionais que foram desencadeados pela pandemia de Covid-19, este capítulo focaliza os estudantes público da Educação Especial e apresenta relatos de duas professoras acerca das experiências vivenciadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a (pós)pandemia de Covid-19. Ainda que os desafios sejam inegáveis, objetiva-se ressaltar as práticas exitosas que foram desenvolvidas em duas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no estado de Mato Grosso do Sul, nos municípios de Corumbá (interior) e Campo Grande (capital). A professora do AEE de Campo Grande descreve a maneira como a parceria com as famílias foi estabelecida, fundamentada no diálogo e na valorização do papel destas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Também apresenta o trabalho de orientação e supervisão em relação aos profissionais de apoio pedagógico, os quais promoviam adequações nos cadernos de atividades enviados pela escola e confeccionavam jogos pedagógicos relacionados aos conteúdos curriculares abordados. A professora do AEE de Corumbá apresenta uma

experiência pontual que ocorreu na pós-pandemia, durante a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, em agosto de 2022, e abarcou três turmas de ensino regular selecionadas em virtude da matrícula de discentes da Educação Especial. O objetivo era eliminar práticas discriminatórias na escola, por meio do fortalecimento do respeito entre todos. Os relatos evidenciam o quanto necessária foi a reinvenção do AEE a fim de possibilitar aprendizagem e desenvolvimento durante o ensino remoto e lidar com as barreiras percebidas no retorno às aulas presenciais. A colaboração, a ludicidade e o respeito à diversidade foram elementos fundamentais para o êxito das práticas relatadas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Covid-19. Educação Especial.

Introdução

Este capítulo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a (pós)pandemia de Covid-19, ressaltando as práticas exitosas que foram desenvolvidas em duas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nos municípios de Corumbá e Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul.

Ao final do ano de 2019 e início de 2020, o mundo foi surpreendido por uma doença altamente contagiosa, nomeada de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, com transmissão ainda não compreendida, porém de alta letalidade. Tal situação mobilizou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar situação de pandemia, e, dessa forma, houve uma mobilização mundial para orientar a população a buscar evitar o contato social, pois o isolamento era uma das formas de se evitar a contaminação.

Dessa maneira, em 11 de março de 2020, a OMS declarou a situação de pandemia, cabendo a cada país buscar as formas de se organizar, evitando o contágio dos seus cidadãos. No Brasil, cada ente federativo organizou suas medidas de distanciamento social. Essa conjuntura, inicialmente, provocou mudanças em vários campos da sociedade, entre eles a educação. Assim, foi necessário alterar drasticamente as práticas educativas até então estabelecidas.

A reorganização da dinâmica escolar esbarrou em alguns desafios perante a realidade de ensinar de forma remota, fora do espaço escolar, sem a garantia da alimentação escolar, sem acesso ao ensino tradicional, sem a presença dos

professores, abrangendo todas as disciplinas e conteúdos necessários ao desenvolvimento do escolar. Logo, surgiram as atividades pedagógicas não presenciais, que poderiam ser desenvolvidas por meio digital ou impresso e se realizavam na residência do estudante, juntamente com a presença da família. Porém, essa nova forma de trabalho educacional/pedagógico encontrou novos desafios, que Fontana, Rosa e Kauchakje (2020) destacam:

Entre os problemas, são enfatizados: a falta de acesso às tecnologias digitais e rede de internet; a intensificação do trabalho dos profissionais da educação; políticas não democráticas de ensino remoto adotadas pelos sistemas de ensino; desigualdade social em relação às políticas de avaliação em larga escala; os investimentos na substituição do sistema presencial pelo ensino a distância; as dificuldades das famílias na tutoria dos estudos das crianças e adolescentes de forma remota e no acesso aos meios virtuais de comunicação, além da tensão e do adoecimento emocional de professores, familiares e alunos (Fontana; Rosa; Kauchakje, 2020, p. 99).

Dessa forma, um dos desafios mais recorrentes foi a substituição do sistema presencial pelo ensino remoto de emergência, muitas vezes desenvolvido em formato virtual, pois foi necessário elencar qual a melhor ferramenta para atingir o máximo de estudantes possível. Porém, esses recursos digitais esbarravam em algumas limitações, como relata Rodrigues (2021):

Os estudos sobre o impacto do ensino remoto nos estudantes indicam a restrição do ambiente online para a interação, a comunicação e o acompanhamento do professor. Além disso, há um crescente impacto psicológico negativo nos alunos devido à crise pandêmica e a experiência educacional remota (Rodrigues, 2021, p. 28).

Ainda sobre a interação, cabe ressaltar que não é somente o ambiente virtual *online* que a restringe, mas também as atividades impressas e enviadas aos estudantes, para serem realizadas junto à família, impedem a interação e o acompanhamento do professor.

Adicionalmente, um grande desafio para a gestão escolar se referia aos estudantes público da Educação Especial que estavam matriculados nas escolas no

período de pandemia, pois o afastamento do ambiente educacional e da equipe especializada poderia acarretar dificuldade de aprendizagem.

Silva e Maio (2021) destacaram a importância da relação escola e famílias para o desenvolvimento da aprendizagem, envolvendo orientações e mediações dos professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto aos professores do ensino regular e à coordenação pedagógica, que precisaram estabelecer uma forma de desenvolver a mediação pensando em abranger o máximo de estudantes, pois cada um apresenta uma especificidade e uma individualidade.

Dessa forma, culminou-se na reflexão aos aspectos das atividades significativas e adaptativas que envolvessem os estudantes inclusive nas habilidades cognitivas, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, com linguagens, comunicação e orientações evidentes e objetivas que estabeleçam compreensão ao que lhes propõem a ensinar diversos ambientes por meio dos recursos virtuais, respeitando sua temporalidade e delimitação de espaços (Silva; Maio, 2021, p. 47).

Entretanto, as necessárias adequações, por si só, não são suficientes para garantir a aprendizagem, pois grande parte do desenvolvimento acontece no contato com o outro, por meio da vivência, da troca de experiências com os colegas e com os professores. Dessa forma, o distanciamento dificultou a interação social e, por conseguinte, o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Alguns estudantes público da Educação Especial necessitam de mais auxílio e suporte para a aprendizagem, ou seja, as atividades *online* ou remotas não suprem completamente suas necessidades (Andrade; Mariano, 2021).

Especificamente no contexto de Mato Grosso do Sul, Martins e Martins (2024) realizaram um estudo junto a 12 gestores escolares das redes municipais de Campo Grande (10) e Corumbá (02), com o intuito de identificar desafios e estratégias de enfrentamento relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes público da Educação Especial durante o período pandêmico.

As autoras constaram que a maioria dos gestores considerava que os desafios da escolarização dos estudantes público da Educação Especial, durante o ensino remoto de emergência, eram ainda maiores que aqueles que se apresentavam aos estudantes de desenvolvimento típico. Foram indicados como os principais desafios relacionados a tal alunado: dificuldades na aprendizagem, socialização

e estabelecimento de rotina em razão do distanciamento; ausência de acompanhamento presencial e sistemático desses estudantes; dificuldades no acesso à tecnologia e a acessibilidade dessa; contexto socioeconômico desfavorável; insegurança e medidas de biossegurança.

Além disso, destacam que, mesmo com adequações nas atividades remotas projetadas para contemplar as necessidades desse público, as concepções dos participantes indicam sua insuficiência na garantia da aprendizagem, a qual foi prejudicada pela pandemia de Covid-19. Diante de tal constatação, todas as escolas adotaram estratégias para enfrentar a defasagem percebida em termos de aprendizagem e desenvolvimento:

As estratégias envolveram produção e adaptação de materiais e atividades (quatro); implantação de ações diversificadas (três): aulas de reforço, atividades concretas, leituras deleite, realização de *lives* para estudos e confecção de jogos, vídeo-chamadas para fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola e os professores; aproximação com as famílias (dois); diagnóstico de dificuldades e acompanhamento sistematizado por professores especialistas ou recursos adicionais no Atendimento Educacional Especializado (dois); formação de profissionais com foco na atenção aos prejuízos provocados pela pandemia (um) (Martins; Martins, 2024, p. 132).

Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, experiências consideradas exitosas que foram desenvolvidas no AEE de duas cidades sul-mato-grossenses: Campo Grande (capital) e Corumbá.

Relatos de práticas pedagógicas no AEE

Esta seção se destina à descrição de experiências práticas que foram desenvolvidas por duas professoras de AEE, autoras deste capítulo, motivo pelo qual a conjugação verbal em primeira pessoa do singular se faz presente nos relatos seguintes, sendo que o primeiro faz referência ao período pandêmico e o segundo, ao período pós-pandêmico, quando as aulas presenciais foram retomadas.

Experiências no Atendimento Educacional Especializado em Campo Grande no período pandêmico

O ano de 2020 foi marcado por inseguranças nos sistemas de ensino, de um modo global, com o desencadeamento da pandemia da Covid-19. Assim, houve necessidade de interrupção das aulas presenciais, o que causou problemas sociais, educacionais e emocionais. As escolas foram fechadas! E agora, o que fazer?

Diante desse cenário, Oliveira e Souza (2020) afirmam que “[...] em função dessa pandemia, o ensino presencial foi abruptamente privado dos estudantes em seus mais diversos níveis de ensino” (Oliveira; Souza, 2020, p. 16). Dessa forma, ocorreram inúmeras discussões acerca de como direcionar as aulas aos estudantes, e as escolas se reinventaram, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para continuar o ano letivo recém-iniciado no município de Campo Grande, MS.

Todo esforço foi somado na tentativa de garantir a permanência do ensino e aprendizagem de todos, um direito básico assegurado pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

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).

A pandemia trouxe incertezas em todas as áreas de atuação. Assim, a escola precisou se redesenhar para manter o controle pedagógico que sempre existiu. Além disso, precisava mostrar aos familiares uma estratégia de ensino e aprendizagem que fosse exitosa no ensino a distância, sem a presença calorosa do professor.

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal, professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar in real time (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital

mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo (Tomazinho, 2020).¹

Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, é uma cidade com aproximadamente 200 escolas municipais situadas nas sete regiões urbanas: Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Imbirussu, Lagoa e Centro. A escola em que atuo como professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), desde 2012, está na região Segredo, no bairro da Vila Nasser. É uma unidade de ensino de grande porte, com um público, em 2020, em torno de 2000 estudantes nos dois turnos: matutino e vespertino. Atende ao público da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O público da modalidade da Educação Especial sempre foi numeroso. Contávamos com 76 estudantes matriculados e distribuídos desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Na escola, sempre existiram duas SRM, uma sala direcionada ao atendimento aos estudantes com surdez e a outra às demais deficiências: deficiência intelectual, deficiência física, Síndrome de Down, trans-torno do espectro autista e baixa visão.

Trabalhar de forma remota se tornou um desafio para os profissionais da educação, uma vez que houve necessidade de se reinventar para atender o público estudantil. Na Educação Especial, não foi diferente, pois foi imprescindível a busca por formas diversificadas de elaborar o material pedagógico e construir um plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que contemplasse o saber em construção e que norteara as ações mediadoras no ambiente familiar. Define-se o AEE como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (Brasil, 2011, art. 2).

Dessa maneira, foi preciso buscar alternativas de atividades e formas de ensino que as famílias pudessem compreender, permitindo trabalhar os conteúdos e atividades em casa. O diálogo com os pais tornou-se ainda mais relevante nesse momento, pois eles se sentiam confusos e sem rumos, e auxiliar os filhos ou netos em casa se transformou em um grande desafio para as famílias. Foi necessária uma atenção especial com os familiares, uma vez que eles têm pouca

1 TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial**: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. SINEPE/RS, Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 31 out. 2024.

ou nenhuma experiência na arte de ensinar. Assim, debruçamo-nos na interação com os pais que, à sua maneira, desempenharam satisfatoriamente a função de orientar as atividades dos filhos ou netos em casa.

Escola e família buscaram e firmaram uma parceria importante no processo escolar dos estudantes na pandemia, cada uma percebendo o seu papel na sociedade. A família, por sua vez, é considerada a maior responsável pelo fracasso ou sucesso na educação dos filhos. Prado (1981) já afirmava que:

A família influencia positivamente quando transmite afetividade, apoio e solidariedade e negativamente quando impõe normas através de leis, dos usos e dos costumes. É no seio familiar, que a criança aprende a socializar, dividir, compartilhar e conviver em grupo (Prado, 1981, p. 13).

O AEE é realizado pelos profissionais da Educação Especial, com formação na docência e especialização específica para a área. Esse trabalho vai além do serviço de apenas atender os estudantes no contraturno, como corroboram Camargo, Gomes e Silveira (2016):

O AEE constitui hoje uma referência no atendimento às necessidades específicas dos alunos, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares (Camargo; Gomes; Silveira, 2016, p. 21).

No AEE, as ações objetivam, entre outros, “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (Brasil, 2011, art. 3).

Dessa forma, as ações foram sustentadas pelo diálogo, que se tornou fundamental para o crescimento e amadurecimento dos educadores diante das ações pedagógicas no ensino remoto, uma vez que uma ação coletiva se torna extremamente importante para o fortalecimento do ensino e aprendizagem dos estudantes. Para Pires (2009):

[...] o desenvolvimento de atividades coletivas, além de promover aprendizagens significativas, estimula o comprometimento dos professores com as propostas

geradas nos grupos, contribuindo para a superação da prática individualizada [...] (Pires, 2009, p. 39).

Assim, segue-se a saga da educação em tempo de pandemia, com suas formas distorcidas de ensinar e aprender. É difícil pontuar, nessa caminhada, as limitações; no entanto, os contornos foram acontecendo.

O próximo passo foi a orientação aos profissionais de apoios pedagógicos (Auxiliar Pedagógico Especializado — APE, Assistente Educacional Inclusivo — AEI, estagiárias e intérpretes de Libras), que careciam de instrução sobre como fazer as adequações dos cadernos de atividades, de forma que o estudante tivesse acesso aos conteúdos curriculares e que fosse possível realizar essas atividades com a maior autonomia possível, uma vez que seus ajudantes em casa não tinham muita experiência para ensinar os conteúdos escolares.

Desse modo, tivemos, com os apoios pedagógicos, momentos de estudos, conversas, troca de informações pelo celular, *WhatsApp*, videoconferência via *Meet*, tudo com a intenção de esclarecer as dúvidas e otimizar o trabalho de planejamento. Os professores de apoio se empenharam ao máximo para cumprirem os prazos estipulados. Após a elaboração dos cadernos, esse material era enviado por *e-mail* para a professora da SRM, que fazia toda correção e impressão dos materiais a serem encaminhados aos estudantes.

Enquanto os cadernos estavam em processo de correção, os profissionais de apoio pedagógico estavam imbuídos da confecção dos jogos pedagógicos que acompanharam cada caderno com a intenção de estimular a aprendizagem dos estudantes por meio da ludicidade.

Os estudantes da Educação Especial sempre tiveram todo suporte pedagógico na escola da Vila Nasser, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Todos se apropriaram do seu material de estudo do ensino comum e material de estudo da SRM com o AEE. No AEE, enviamos para casa uma apostila com jogos e atividades manuais, bem como sugestões de *links* de atividades e jogos *online* para aqueles que tinham as ferramentas de acesso. Todo esse processo teve o objetivo de propiciar momentos de interação entre os discentes e suas famílias, na tentativa de criar uma oportunidade de acolhimento nesse momento tão conturbado pelo qual todos estavam passando.

Chegando ao final do ano, consideramos vitoriosos todos os participantes desse processo de ensino e aprendizagem na educação formal, pois os professores,

apoios pedagógicos, estudantes e famílias se empenharam na busca por medidas para continuar com as melhores ações pedagógicas disponibilizadas no momento, visando ao ensino e aprendizagem de todos.

Experiências no Atendimento Educacional Especializado em Corumbá no período pós-pandêmico

O presente relato disserta sobre uma experiência específica considerada exitosa por abranger diferentes públicos, como alunos (da Educação Especial ou não), professores regentes, profissional de apoio e de área, numa escola de ensino comum periférica na cidade de Corumbá-MS, em um período pós-pandêmico. É importante destacar que o retorno à presencialidade foi marcado por insegurança e medo por parte dos pais e professores, devido ao longo período de afastamento das atividades escolares presenciais. E, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), não foi diferente.

Como professora da SRM desde 2022, da rede municipal de ensino, fomos (todos os professores das SRM) motivados pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) a pensar em práticas inclusivas que envolvessem toda a escola, em comemoração à Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, entre os dias 21 e 28 de agosto. Essas experiências deveriam ultrapassar as paredes de uma SRM e oportunizar uma vivência diferente para os alunos público da Educação Especial juntamente aos colegas das salas de aulas comum.

É importante destacar que a SRM da referida escola é ampla, possui recursos tecnológicos como computador e televisão, tablados, jogos pedagógicos em MDF e plásticos, livros, armários, mesa central e cadeiras. Ao final de 2022, cheguei a ter 26 alunos não só público da escola em questão, mas de outras escolas próximas com diferentes idades, séries e diagnósticos: deficiência intelectual, Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista e Transtornos de Aprendizagem.

A experiência considerada exitosa foi desenvolvida no ano de 2022, com alunos público da Educação Especial e alunos da pré-escola, 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I. A escolha das turmas se deu, respectivamente, pela integração e envolvimento de crianças com e sem deficiência/transtorno para que justamente houvesse a troca de experiências e aprendizado e que se permitissem, dessa forma, descobrir suas próprias diferenças, respeito e a valorização da diversidade. Segundo Moreira (2003),

Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e a diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas (Moreira, 2003, p. 163).

Tendo como ponto de partida a diminuição e/ou eliminação de práticas discriminatórias nas escolas como citado acima, com fortalecimento do respeito entre seus pares, foram realizadas atividades no mês de agosto em alusão à data comemorativa já citada, com o objetivo de pensar na deficiência como algo natural da realidade escolar, apresentar materiais adaptados, reciclados, a que todos poderiam ter acesso e oportunizar a interação por meio de jogos e brincadeiras.

O cronograma das atividades foi repassado para a coordenação e professores atuantes das salas participantes. Foram três atividades desenvolvidas que consistiam em:

1ª) Assistir a um vídeo na sala de tecnologia de 10 minutos sobre a inclusão e, na sequência, realizar uma roda de conversa sobre o respeito pelo próximo;

2ª) Participar de exposição de materiais utilizados na SRM e na sala de tecnologia. Os materiais expostos eram de MDF, como jogos de memória, dominó, quebra-cabeça, sequência numérica, jogos de encaixe, formas geométricas, alfabetos em miniaturas, etc. Materiais em braile como bola de guizo, soroban (instrumento para realizar cálculos matemáticos), livros em braile, alfabeto em relevo e jogos em texturas, como dominó e associação de texturas. E, por fim, jogos confeccionados a partir de materiais recicláveis, como alinhavo (desenho de tênis no papelão), tetrís (caixa de ovo), jogos da memória, labirinto de canudos plásticos e boca de palhaço na caixa de pizza.

3ª) Realizaram-se, na quadra da escola, com o apoio do professor de educação física, atividades adaptadas de que todos os alunos pudessem participar. Foram desenvolvidas atividades como: danças coreografadas da Xuxa e da dupla Patati e Patatá com os alunos da pré-escola, corrida com bambolês, assoprando copos descartáveis no barbante com os alunos do 3º ano e vôlei sentado com a turma do 5º ano.

Os três alunos da pré-escola público da Educação Especial foram participativos conforme suas peculiaridades, sob a orientação dos profissionais de apoio, que estavam a todo momento estimulando-os com gestos e movimentos, pegando nas mãos, procurando favorecer a socialização com os demais colegas. Eles também estimulavam o contato físico, muitas vezes dificultado por traços característicos das condições apresentadas (Transtorno do Espectro Autista — TEA e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade — TDAH), em associação ao barulho e aglomeração de crianças/pessoas. Contudo, apenas o aluno com TEA de nível de suporte 3 ficou até o final das atividades e precisou do auxílio constante do profissional de apoio, haja vista sua característica de se dispersar do ambiente.

De acordo com Araújo (2019), “o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação e na interação social, e por comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos” (Araújo, 2019, p. 1). O TEA envolve níveis diferentes de suporte, classificados como leve, moderado ou grave, os quais devem ser considerados no planejamento e desenvolvimento de intervenções educacionais de maneira a respeitar as singularidades de cada indivíduo (Gaiato *et al.*, 2024).

No entanto, os três alunos do 3º ano público da Educação Especial (TEA e deficiência intelectual) não apresentaram dificuldades para realizar tanto as atividades propostas quanto no referente à socialização com os demais colegas de turma, de maneira que brincaram várias vezes com os colegas.

O aluno do 5º ano público da Educação Especial, cuja necessidade especial está em investigação, também não apresentou nenhum tipo de dificuldade em relação à participação ou socialização. A sua relação com os colegas era baseada no respeito e coleguismo típico de adolescentes em fase de conhecimento.

É importante destacar que as atividades não foram desenvolvidas em um único dia. Foram divididas conforme cronograma estipulado para uma semana. Considero essa experiência exitosa por ter chamado atenção da comunidade escolar, reunindo vários profissionais da educação em um só projeto e por ter escolhido a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, haja vista ser um tema pouco trabalhado nas escolas. E, acima de tudo, por contemplar o público da Educação Especial com os colegas de sala comum, estimulando-os a perceberem que as diferenças são comuns e que podemos ser iguais em muitos aspectos, sendo relevante ampliar os espaços para as

reflexões sobre o respeito e a empatia pelo próximo (seja pessoa público da Educação Especial ou não).

Como professora da SRM e comprometida com práticas inclusivas no ambiente escolar, espero ter instigado a curiosidade dos colegas professores e a vontade de promover ações que visem, de fato, à inclusão, de maneira que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades. A partir de um simples gesto, uma simples ação, é possível modificar o dia de uma criança, independente de suas condições biopsicossociais.

Segundo Pestana (2022), o jogo pedagógico teve protagonismo no AEE durante o período de distanciamento social, visto que os professores especializados desenvolveram novas estratégias para que os atendimentos não estivessem ausentes, e uma delas envolvia a disponibilização de jogos pedagógicos adequados às especificidades dos estudantes, os quais eram retirados pelos responsáveis que também ficavam incumbidos de executá-los junto aos discentes público da Educação Especial. Mensagens instantâneas e chamadas de vídeo também desempenharam um importante papel ao restabelecerem o vínculo estudante-escola-família.

Contudo, a ludicidade também foi necessária para recuperar o brilho das interações sociais escolares no retorno ao ensino presencial, quando prejuízos não apenas curriculares, mas também socioemocionais, podiam ser observados (Soares, 2024).

O enfrentamento aos obstáculos surgidos demandou colaboração entre escola e família, professores e outros profissionais. Nesse sentido, Marchesi (2004) vai destacar: “É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos” (Marchesi, 2004, p. 44). É sob esse prisma que salientamos a importância do trabalho colaborativo no alcance de práticas educacionais inclusivas exitosas.

Considerações finais

Tendo por objetivo relatar as experiências vivenciadas no AEE durante a (pós) pandemia de Covid-19, ressaltando as práticas exitosas que foram desenvolvidas em duas SRM nos municípios de Corumbá e Campo Grande, em Mato Grosso

do Sul, apresentamos, descritivamente, os relatos de duas professoras especializadas cujas ações se dividiram entre o período de isolamento social, quando o ensino ocorria de maneira remota, e o período de retorno às aulas presenciais. A despeito das dificuldades implantadas pela grave crise de saúde pública, a busca por aprendizagem e desenvolvimento não cessou e o AEE precisou ser reinventado, tal como todo processo de escolarização.

É de destacar que as experiências referidas pelas professoras ultrapassaram os espaços das SRM e envolveram diversos profissionais da escola, estudantes e famílias. Em síntese, os ingredientes das experiências consideradas exitosas foram: colaboração, ludicidade e respeito à diversidade.

Por fim, compreende-se que o processo de inclusão é contínuo, às vezes árduo, mas imprescindível. A partir da crença de que todos podem aprender, conviver e compartilhar experiências, focando sempre nas possibilidades e nunca nas limitações, avança-se na promoção e fortalecimento das práticas inclusivas que devem se fazer presentes em todos os espaços, sejam eles escolares ou não escolares.

Referências

ANDRADE, Regiane; MARIANO, Daniela. Reflexões acerca do Ensino Remoto e sua inclusão na Educação Pública. In: LACERDA, Tiago; JUNIOR, Raul. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2021. p. 126-132. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

ARAÚJO, Liubiana Arantes de. **Transtorno do Espectro Autista**. Manual de Orientação n. 5. Rio de Janeiro: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/d/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 03 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GOMES, Roberia Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, R. V. B. (org.). **Política de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

FONTANA, Maria Iolanda; ROSA, Maria Arlete; KAUCHAKJE, Samira. A educação sob o impacto da pandemia Covid-19: uma discussão da literatura. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 97-109, dez., 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355657290_A_EDUCACAO_SOB_O_IMPACTO_DA_PANDEMIA_-_COVID_19_UMA_DISCUSSAO_DA_LITERATURA. Acesso em: 15 out 2024.

GAIATO, Mayra Helena Bonifácio; ZOTESSO, Marina Cristina; SILVEIRA, Rodrigo da Rosa; FERREIRA, Lidiane. Análise comparativa do comportamento verbal nos três níveis de suporte do autismo. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, Brasil, v. 13, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/5328>. Acesso em: 9 abr. 2025.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Rosemary Nantes F.; MARTINS, Bárbara A. Escolarização dos estudantes público da Educação Especial no período pandêmico: desafios e estratégias de enfrentamento. In: NOZU, Washington Cesar S. et al. (orgs.). **Pesquisas em Educação Especial: cenários e perspectivas do GT 15 da Anped Centro-Oeste**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2024. p. 125-136. Disponível em: <https://encontrografia.com/pesquisas-em-educacao-especial-cenarios-e-perspectivas-do-gt-15-da-anped-centro-oeste/>. Acesso em: 11 mai. 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2024.

OLIVEIRA, Hudson do Vale de; SOUZA, Francimeire Sales de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/records/3753654>. Acesso em: 09 out. 2024.

PESTANA, Mônica Mendes da Cunha. **Educação Especial em contexto de pandemia: Análise do Atendimento Educacional Especializado**. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/monica-mendes-da-cunha-pestana-educacao-especial-em-contexto-de-pandemia-analise-do-atendimento-educacional-especializado/#:~:text=Diante%20desse%20at%C3%ADpico%20contexto%20educacional%2C%20esta%20pesquisa%20prop%C3%B5e-se,o%20isolamento%20social%20pode%20ter%20influenciado%20esses%20atendimentos>. Acesso em: 30 jan. 2024.

PIRES, Fabiana Lasta Beck. Trabalho colaborativo na formação continuada de professores para a utilização da informática na educação especial. *In*: DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperon; SCHLEMMER, Eliane (orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

PRADO, Danda. **O que é família?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RODRIGUES, Ellen Nogueira. As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de Covid-19: Uma revisão de literatura. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (orgs.). **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. 1. ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. p. 24-37 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355657290_A_EDUCA-CAO_SOB_O_IMPACTO_DA_PANDEMIA_-_COVID_19_UMA_DISCUSSAO_DA_LITERATURA. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, Gilda Pereira da; MAIO, Eliane Rose. Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 41-54, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/11149>. Acesso em: 15 out. 2024.

SOARES, Ozeias de Lima. **Educação Especial do Campo em Tempos de Covid-19**. 2024. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/9396>. Acesso em: 04 dez. 2024.

Capítulo 8

Práticas pedagógicas de estudantes com deficiência na pandemia e pós-pandemia no contexto amazônico

Joab Grana Reis

DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.8

Resumo: O estudo propõe como objetivo descrever como foram desenvolvidas práticas pedagógicas exitosas no período de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia e as ações executadas com a volta às aulas de estudantes público da Educação Especial (PEE) na cidade de Manaus. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, realizada em uma escola da rede municipal de ensino, que obteve a participação da professora do ensino comum e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Para a produção dos dados, utilizaram-se entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo (Bardin, 2016) para a organização e discussão. Os resultados apontam que, durante a pandemia, as professoras desenvolveram atividades articuladas, enfrentaram desafios quanto à construção de estratégias para que os estudantes PEE tivessem acesso ao conteúdo da aula, às tarefas e aos materiais didáticos que foram produzidos para atender a necessidade de aprendizagem dos alunos, além do processo de orientação da família para acompanhar as tarefas dos filhos em casa. Já com o retorno das aulas, fica evidenciada a preocupação com a saúde mental, visto que havia o medo e a insegurança com a contaminação. Destacam-se o uso do trabalho pedagógico, envolvendo todos os estudantes, e a mediação dos colegas da turma com o aluno com deficiência mediante a Aprendizagem Colaborativa. Conclui-se

que o protagonismo das docentes foi fundamental para promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes PEE diante do cenário pandêmico e pós-pandêmico.

Palavras-chave: Inclusão. Pandemia. Práticas pedagógicas.

Introdução

O avanço crescente da contaminação do coronavírus (Covid-19) no mundo, em 2020, provocou impactos políticos, sociais, econômicos e na saúde mental da população, realidade que se configurou de formas diversas em diferentes contextos frente às tomadas de decisões governamentais de enfrentamento ou de negacionismo, como ocorreu no Brasil.

Estudos apontam que o coronavírus (Covid-19) é um vírus que causa infecção respiratória, além de ser altamente transmissível. Devido a essa gravidade que acometeu a saúde humana, estabeleceu-se um cenário mundial alterado, a começar com as exigências obrigatórias de medidas sanitárias, como uso de máscaras, higienização constante das mãos, distanciamento e isolamento social e estratégias adotadas para conter a proliferação do vírus (Reis; Reis, 2021; Paigame *et al.*, 2022).

No que tange ao contexto amazônico, a realidade da pandemia apresentou-se como uma tragédia na vida dos amazonenses, os quais tiveram que enfrentar um elevado índice de contaminação pelo coronavírus, a falta de oxigênio nos hospitais públicos e a sobrecarga da rede médico-hospitalar para atender a uma demanda de pessoas contaminadas. Tal cenário teve como desfecho uma alta taxa de letalidade no estado do Amazonas, sendo Manaus considerado o epicentro da epidemia brasileira (Orellana; Marrero; Horta, 2021). Ainda acerca dessa questão, Silva e Silva (2021) acrescentam que:

Manaus foi a primeira cidade do país a colapsar o sistema de saúde em razão do grande número de casos de pessoas infectadas pelo coronavírus simultaneamente. No dia 20 de abril, o sistema funerário iniciou a abertura de valas comuns nos cemitérios, pois, havia entrado em colapso em razão do grande número de mortos por COVID-19. No dia 24 de abril as Unidades de Terapia Intensiva (UTI) da capital estavam lotadas (Silva; Silva, 2021, p. 26).

Ademais, esse cenário da pandemia exigiu mudanças aligeiradas na organização e no funcionamento dos espaços educacionais (Educação Básica e Ensino Superior), uma vez que as aulas deixaram de acontecer no formato presencial e passaram a ocorrer por meio do ensino remoto, que consistia na estratégia de ensino e aprendizagem por meio do uso das ferramentas tecnológicas.

De acordo com Reis e Reis (2021), o governador do Amazonas aprovou a Resolução nº 30/2020-CEE/AM (Amazonas, 2020), que suspendeu as aulas, e a Prefeitura de Manaus publicou o Decreto nº 4.789/2020, que orientou o teletrabalho e o uso das tecnologias para garantir as aulas aos estudantes remotamente, com o uso de grupos de *WhatsApp*, *Telegram*, *Facebook*, *Classroom*, canais de televisão, *Youtube*, dentre outros aplicativos virtuais.

Dessa maneira, as aulas remotas ocasionaram desafios para professores, gestores, estudantes e familiares nas diversas experiências educacionais no país (Pagaime *et al.*, 2022). No que tange aos estudantes público¹ da Educação Especial, esse formato de aula evidenciou uma complexidade quanto à garantia, ao apoio e ao suporte especializado ao referente grupo, conforme direitos regulamentados nos documentos legais (Brasil, 2008, 2009, 2011). Dá-se destaque ao funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, que se caracterizam como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011, art. 5, § 3), onde os estudantes com deficiência deverão ser atendidos no contraturno da aula do ensino comum.

Diante da contextualização apresentada, tem-se como objetivo do estudo descrever de que forma foram desenvolvidas práticas pedagógicas exitosas no período de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia e apresentar as ações executadas com a volta às aulas de estudantes público da Educação Especial (PEE) na cidade de Manaus.

Caminho metodológico do estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, que propõe explicitar práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas junto aos estudantes do ensino público da

1 Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Educação Especial no contexto pandêmico e pós-pandêmico na cidade de Manaus. O *lócus* da pesquisa é uma escola da rede municipal de ensino, localizada na zona Centro-Sul, que atende a aproximadamente 200 alunos.

Para a produção dos dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, a qual envolveu uma professora do ensino comum e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas professoras acompanharam e orientaram o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência na pandemia e no período de pós-pandemia.

Quadro 1 — Caracterização das participantes

Participante	Idade	Formação	Tempo de trabalho docente
Professora Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).	45	Licenciatura em História; Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Neuroeducação.	24 anos, 17 anos na escola atual, atuando na área da Educação Especial, inicialmente na Classe Especial e sala do ensino comum. Atualmente, desenvolve atividades na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).
Professora do Ensino Comum	46	Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Engenharia Florestal.	Especialização em alfabetização e letramento. Cursando Especialização em Gestão e Mestrado da Universidade de Belisol/Paraguai.

Fonte: Reis (2024).

Para a análise da produção dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016), que se procedeu, inicialmente, com a leitura flutuante que possibilitou realizar uma pré-análise a partir das falas dos sujeitos participantes. No segundo momento, organizou-se um quadro para registro das categorias identificadas, as quais tiveram como referência de produção os objetivos da pesquisa. Dessa forma, neste estudo, apresentaram-se duas categorias temáticas a saber: a) Pandemia: desafios e estratégias de práticas pedagógicas exitosas; b) Pós-pandemia: desafios e estratégias de práticas pedagógicas exitosas.

Pandemia: desafios e estratégias de práticas pedagógicas exitosas

O contexto da pandemia configurou-se como um cenário de desafios à professora do ensino comum, à docente da SRM, aos estudantes públicos da

Educação Especial e aos seus familiares, em face dos diversos fatores que emergiram nesse contexto. Dentre as adversidades, destacam-se o isolamento social, o medo da contaminação, o impacto na saúde mental e a mudança na dinâmica das aulas presenciais, que passaram a ocorrer no formato de ensino remoto, o que se constituiu a partir de aulas gravadas, listas de atividades, contato via *Meet* ou *WhatsApp*. Essa situação exigiu a responsabilidade dos pais no acompanhamento das tarefas escolares, assim como dos professores em orientá-los, conforme relatos a seguir:

O desafio do retorno das atividades que eu enviava era diferente entre os vários alunos. Para alguns, que já estavam um pouco mais adiantados, ficava mais fácil. Em relação às atividades escritas, acompanhava pelas fotos que os pais tiravam e ia dando a orientação de acordo com esse *feedback*. Então, quando os pais faziam o vídeo do aluno fazendo a atividade, aí eu ia orientando também. Ah, faz assim, desse jeito, assim pode ser, pode melhorar aqui? **Mude a sua forma de falar. Assim, a gente ia junto com as famílias, orientando as famílias** para elas orientarem as crianças. Porque, de acordo com a limitação que a criança apresentava, eu não tinha como falar com eles diretamente. Alguns ainda conseguiam, mas era difícil por conta de horário dos pais. Teve pais que não deixaram de trabalhar ou já voltaram em seguida à declaração de pandemia, então foi uma série de situações que foram se desenvolvendo e íamos tentando resolver quando a dificuldade aparecia (Professora da SRM, 2024, grifo das autoras).

As nossas aulas aconteciam pelo Meet. Nós fazemos, eu fazia, né? Chamada individual por *WhatsApp*, como é, a gente percebia que algumas crianças, elas tinham uma certa dificuldade. Então, foi. **A diretora fez uma parceria com ONGs, com pessoas que puderam dar chips com internet, com telefone, né?** Então foi, foi assim. O que a gente queria, a intenção da nossa aula, não era só a parte de ensinar do conteúdo, né? **Nós gostaríamos de saber também a questão social das nossas crianças** como acolhida, como elas estariam passando por esse momento, né? E junto, naquela aula, claro que a parte da **criança especial, nós temos que trabalhar o concreto; tem que trabalhar**, é, é tentando um direcionamento diferenciado. Aí o que que nós

fazíamos? Ela compartilhava aquele momento no *Meet*, nós ficávamos observando, depois chamávamos no *WhatsApp*, né? Vemos as condições e, aí, no caso da (nome da aluna), que era uma criança que nós tínhamos que tinha essa paralisia, nós temos essa parceria muito boa com a professora da SRM (Professora do Ensino Comum, 2024, grifos das autoras).

Apesar da orientação das secretarias municipal e estadual de educação quanto ao uso das tecnologias, como transmissão do conteúdo pela TV aberta e *YouTube*, por meio do projeto Aula em Casa, que visava disponibilizar os conteúdos didático-pedagógicos para possibilitar a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar presencial (aula pelo *Meet*, uso do *Whatsapp*), as possibilidades de acesso às aulas não atenderam efetivamente às necessidades de aprendizagem dos estudantes PEE em suas residências, considerando que o acesso tornou-se uma barreira para alguns deles, como apontou a professora do ensino comum.

Essa realidade de desigualdade social é retratada em outros estudos que apresentam a ausência das ferramentas tecnológicas (computador, *tablet*, *internet*, dentre outros) na casa de muitos estudantes, sendo o celular o principal recurso para acesso às aulas e, em algumas realidades, como o único aparelho para atender a mais de um aluno (Silva; Silva, 2021; Pagaime *et al.*, 2022).

Diante da adoção das aulas remotas, caberia aos pais orientarem e acompanharem as atividades escolares, situação que exigiu da professora da SRM maior diálogo na construção de práticas pedagógicas colaborativas, envolvendo a família e o aluno, ou seja, situação que implicou na empatia, na parceria, no acolhimento e na aceitação das propostas direcionadas pela docente.

Entre as alternativas para acesso ao material para estudo, estavam a impressão de texto e a produção de recursos didáticos que eram construídos de acordo com a necessidade de aprendizagem de cada aluno e organizados em sacolas, para que os pais pudessem buscar na escola, conforme relato a seguir:

Mesmo com as indicações, a escola ficou aberta, porque eles vinham buscar aqui as atividades impressas. Deixava numa sacolinhas que eram colocadas na frente da escola, penduradas na grade. Os pais vinham buscar. Eu também preparei caixas com materiais diversos e específicos por aluno, de acordo com a necessidade de cada

um. Nelas, tinha jogos e atividades que confeccionava, além de outros que comprava ou já tinha em casa. Eu deixava na escola, e os pais vinham buscar (Professora da SRM, 2024).

A respeito das práticas pedagógicas exitosas durante a pandemia, fica evidente a organização de um trabalho pedagógico colaborativo, de parceria entre a professora do ensino comum e a docente da Sala de Recursos Multifuncionais, ao explicitarem, a seguir, as atividades que desenvolveram com uma aluna com deficiência física:

Primeiro, é a questão da acolhida. Quando você fazia a chamada de vídeo, particular, individual que eu fazia, era segunda. Não, terça e quinta, 2 vezes na semana, segunda, quarta e sexta era do *Meet*, né? Então, como fazer a chamada particular. Nossa, era como se eu entrasse na casa dela, é como... ela, ela se sentia valorizada, ela dizia: "Oi, professora, olha aqui meu cachorro olha aqui". Então, ela saía mostrando. E aí ela acabava esquecendo a deficiência dela, que ela caminhava, né? [...] Eu levo muito em consideração. É aquela aproximação que estava sendo quebrada, já; é, estava unindo laço naquele momento. Então, quando ela chegasse à sala, ela ia gostar da professora, ela já conhece a professora, já teria pulado uma etapa para poder avançar. **Outra coisa, a autoconfiança estava trabalhando. É a questão da coordenação motora dela, a questão da fala. Então, tudo isso era muito importante nesse WhatsApp e Meet.** Era muito. **Para os pais, eu acho que eles deveriam pensar assim, por que que essa professora liga toda terça e quinta se ela não passa tarefa? A tarefa, para eles, deveria ser só a parte escrita. Deveria ser escrita para escrever alguma coisa, e aí, com o tempo, a gente cantava no Meet, né? Nós cantávamos, eu mostrava figuras para ela, para trabalhar cores, então era uma coisa assim, muito dinâmica.** E aí? Eu queria também saber e conhecer a vivência dela, porque era uma aluna nova que eu não tinha tido a oportunidade de conhecer (Professora do Ensino Comum, 2024, grifos das autoras).

Com a organização das aulas remotas e com o uso das ferramentas tecnológicas, a presença da professora na casa da estudante com deficiência tornou-se uma rotina. Essa dinâmica vivenciada pela aluna configurava-se como um momento de

alegria ao apresentar sua moradia, seu cachorro, situação que colaborou para o fortalecimento da aproximação e da relação de afetividade entre docente e discente, além do desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuíram para o desenvolvimento da motricidade e da linguagem oral (uso de música), a discriminação de cores, autonomia e estímulo no envolvimento das propostas de trabalho planejadas e desenvolvidas por meio do uso do *WhatsApp*.

Essas estratégias diversificadas foram importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem diante do contexto escolar de isolamento social obrigatório. A seguir, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais ressalta a parceria com a professora da sala de aula comum e o trabalho desenvolvido.

É, a gente estava sempre em **parceria também com os professores do ensino regular**. Como exemplo, cito uma aluna com paralisia cerebral e **eu fiz uma caixa que tinha bolinhas de massagem para ela apertar com as mãos, materiais adaptados para a dificuldade motora que ela apresentava. Coloquei vários jogos, atividades bem específicas, especialmente relacionados ao processo de alfabetização, no caso dela**. E eu fui montando essas caixas de atividades, que eram de acordo com a habilidade que cada um possuía como potencial ou limitação. **Alguns jogos eu criava, outros comprava**. Atividades que estivessem de acordo com o meu objetivo e o da professora da sala comum, mas também com as necessidades deles, o nível em que eles se encontravam em relação à turma e série a que pertenciam, tendo o cuidado de as tornar o mais diversas e lúdicas possível. Outros estudantes conseguiam fazer mais facilmente atividades escritas e que, analisando do começo ao final do ano, de um modo geral, a gente teve vários avanços. **E ia tentando também auxiliar e orientar, no decorrer do ano, os professores do ensino regular sobre adaptação de atividades para os estudantes público-alvo ou com transtornos de aprendizagem, que eles sugeriam à turma, a fim de viabilizar a participação efetiva de todas as crianças** (Professora da SRM, 2024, grifo das autoras).

Nos relatos acima, destacam-se a importância da identificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, a construção e o uso de

jogos didáticos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Ainda sobre a organização das atividades lúdicas, Furtado e Furlan (2023) enfatizam:

[...] pensar neste universo é abrir os olhos para um horizonte infinito de possibilidades, visto que a criança tem o direito de vivenciar situações lúdicas de aprendizagem em espaços diversos, em ambientes acolhedores e organizados para atender às suas necessidades e interesse (Furtado; Furlan, 2023, p. 37).

Portanto, mesmo diante de um cenário pandêmico constituído por diversos desafios, como já mencionado, o protagonismo docente ficou evidenciado como processo fundamental para que os estudantes fossem envolvidos nas atividades propostas por cada educadora, além do diálogo e da parceria do trabalho da professora do ensino comum e da Sala de Recursos Multifuncionais.

Pós-pandemia: desafios e estratégias de práticas pedagógicas exitosas

Devido à pandemia, houve um aligeiramento de ações, desenvolvidas apesar dos desafios, incertezas e sofrimentos no campo da saúde mental, em decorrência de diversos fatores (econômico, social e emocional) que eclodiram com a Covid-19. Com a chegada da vacina para a população e com as medidas sanitárias adotadas, houve gradativa redução do nível de contaminação; assim, as escolas iniciaram o processo de retorno às aulas.

Na escola tratada neste estudo, o retorno aconteceu antes da autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sendo adotadas algumas providências pela instituição, como totem com álcool gel, sabão para higienização das mãos, distanciamento das carteiras e uso de máscaras e viseiras, além da intensificação da limpeza da escola com álcool 70% em todos os lugares frequentados pelos estudantes. Essas ações foram extremamente importantes, especialmente para a sensação de segurança das famílias que aceitaram esse retorno antecipado. A escola tornou-se, na verdade, um lugar seguro, acessível tecnologicamente e mais bem higienizado do que muitas residências em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Contudo, o retorno para a sala de aula presencial esteve acompanhado pela insegurança por parte dos profissionais de educação, dado o medo da contaminação, além da condição emocional como estresse e ansiedade, conforme relata a professora nas linhas a seguir:

A gente voltou, tipo, feijão com arroz, né? Então, assim... A dificuldade que eles... Que eles veem é muito grande. Mas, ao mesmo tempo, assim, é o feijão com arroz, mas com essa **sensibilidade para a questão emocional. Pro estresse, para ansiedade... Né?** Então, assim, eu comecei a adotar, assim... **Atividades bem mais lúdicas, né?** Que é o que a sala de recursos trabalha. Afinal, pra gente, trabalha a habilidade, né? E não, e não a... O reforço escolar, né? Mas a habilidade que ele precisa. Então, assim... Esse ano a gente “tá” desde o ano passado, esse ano... Eu “tô”, assim, mais voltada mesmo pra questão da alfabetização. Né? Então, assim... São mais **atividades de Educação Infantil. As habilidades preditoras, né? Da alfabetização.** E trabalhando com... Os recursos que eram possíveis. Assim, a gente tem. Música... **E atividades lúdicas...** A gente recebeu uma verba, no final do ano passado, com que a gente conseguiu comprar alguns materiais aqui pra sala de recursos. Para melhorar um pouco. Tinha coisa muito ultrapassada. Muita coisa, eu “tava” comprando, né? (Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, 2024, grifos das autoras).

O sentimento de medo e de insegurança atravessou a experiência de professores, das famílias e dos próprios estudantes, afinal a Covid-19 fazia parte do noticiário local que apresentava o mapa do país e o indicativo dos níveis de contaminação. A Região Norte configurou-se, assim, na cor vermelha e oscilava com o amarelo, representando o risco de propagação do vírus.

A professora da SRM destaca também a preocupação com o processo de alfabetização, dando destaque às habilidades preditoras ou capacidades importantes para suporte para leitura e escrita (memória visual, coordenação motora fina, oralidade, memória fonológica, entre outras). O estudo de Santana, Capellini e Germano (2022) aponta que “houve um agravamento do desenvolvimento das habilidades preditoras de leitura durante a pandemia da COVID-19 para o conhecimento do alfabeto, habilidades metafonológicas e de leitura” (Santana; Capellini; Germano, 2022, p. 2522). Essas questões envolvendo o processo de alfabetização já ocorriam, e, com a pandemia, houve um crescimento dessas lacunas, inclusive sinalizado no estudo dos autores.

Diante dessa realidade, buscaram-se estratégias pedagógicas envolvendo a ludicidade, por meio de músicas que pudessem promover o envolvimento

com a atividade e contribuíssem para o desenvolvimento da língua oral, da memória, da atenção, da percepção, da coordenação motora global quando acompanhadas de movimentos corporais, além do uso de jogos didáticos. Ressalta-se, dessa forma, a atenção da docente quanto às necessidades de aprendizagem do estudante.

Outra prática exitosa, agora desenvolvida pela professora do ensino comum, corresponde ao engajamento da turma decorrente do trabalho em equipe, que provocou o protagonismo dos estudantes, conforme relata a professora a seguir:

Na minha sala, tem professor que trabalha, todos nós trabalhamos em mesas. **Porque é a ideia da escola, é a base da escola, é, criatividade, empatia, o trabalho em equipe e o protagonismo.** Nesse momento, quando você orienta as atividades, eu trabalho com roteiro também nos terceiros anos. Aí o que que acontece? É **direcionado roteiro, faça leitura.** Dia de sexta-feira, nós temos a reunião para decidirmos, antes do planejamento, o que vai ser colocado no roteiro. **Eu coloco as minhas metas e peço as sugestões deles, o que que eles gostariam.** Eu coloco o conteúdo que eu vou trabalhar, por exemplo, água, né? Ou então, nós vamos trabalhar a questão da socialização esse mês, nós temos que finalizar. [...]. **Então, a questão da escuta é muito importante, né? Maior retorno que o professor pode ter é quando ele escuta o seu aluno, mesmo ele sendo criança.** Então, os desafios que são lançados partem das ideias deles. Eles querem ser desafiados, saber até que ponto eles podem ir. Então, assim, quando a gente trabalha nas mesas, esse roteiro, é jogado nas mesas o conteúdo do dia: vamos ler o livro, agora nós vamos fazer um resumo do livro, vamos fazer uma releitura da capa. **Então, o amigo que não sabe desenhar, ele tem a deficiência, ele dizia assim, esse meu amigo dessa mesa, que está nessa mesa, é, não, eu não vou fazer porque eu não sei desenhar. Ei, cara, tu sabes sim, o outro amigo fala da mesa.** Tu sabes sim, **cada um desenha do seu jeito, tu desenhaste o teu.** Antes ele só fazia uma bola, hoje não, hoje ele já “tá” fazendo o rosto que é a bola, as pernas a cabeça, ele tá pintando. Ele “tá” montando o visual. Tudo isso é levado em consideração. Ele fez a releitura dele, mas ele fez do jeito dele, no nível dele, porque o retorno ele tem, eu fui

além das expectativas, eu estou dentro do aprendizado e aqui eu posso melhorar. Então, ele sabe que, a cada dia, ele está melhorando. Então, ele faz uma autoanálise. Eu superei esse meu desafio. Outro dia ele falou, quando ele começou, Ei, eu já “tô” lendo, professora. Olha, você só percebeu agora, você já estava lendo há muito tempo. Eu sou o cara mesmo. Ele fala, né, que eu consegui ler. Então assim, para ele, foi um desafio esperado, que, na cabecinha dele, ele nunca que ia conseguir (Professora do Ensino Comum, 2024, grifo das autoras).

Observa-se que há uma organização no espaço da sala de aula, pois passam a realizar as atividades em grupos por meio de um roteiro de estudo, que se constitui com a escuta e com a participação dos estudantes da turma. Ademais, a professora destaca a participação de um estudante com deficiência que, mediante a mediação realizada pelos próprios colegas, colaborou para o processo de aprendizagem. Essa dinâmica corrobora com a zona de desenvolvimento proximal, que consiste nas “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (Vigotski, 2007, p. 98).

A experiência pedagógica envolvendo a colaboração entre pares configura-se como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, os quais tiveram que vivenciar, por longo tempo de pandemia, o isolamento social. Outrossim, pode-se considerar também, nesse processo, a Aprendizagem Colaborativa, que tem o “pressuposto de que os estudantes podem aprender na interação com seus/suas colegas” (Mendes, 2023, p. 37).

Considerações finais

O cenário da pandemia da Covid-19 causou mudanças aceleradas na dinâmica da sociedade devido à necessidade de isolamento social, exigindo que as aulas presenciais passassem a ocorrer na casa dos estudantes. Essa nova realidade obrigou os professores a utilizarem tecnologias para organizar as aulas no formato remoto.

As professoras participantes do estudo evidenciam preocupação quanto às condições do acesso às aulas, às orientações aos familiares das tarefas dos filhos em casa, às situações emocionais, sociais e econômicas que atravessaram as vivências de cada aluno durante a pandemia do Covid-19, diante de uma localidade que se configurou como epicentro da epidemia brasileira.

Apesar do caos instalado na cidade de Manaus, as docentes apontam como práticas exitosas a construção de estratégias diversas, como atividades envolvendo processo de alfabetização e desenvolvimento psicomotor, propondo experiências pedagógicas que envolvessem a participação dos estudantes com uso de música e de jogos diversos, como também a construção de sacolas com os materiais disponibilizados na escola para os familiares dos estudantes com deficiência.

Quanto ao retorno dos estudantes à escola, medidas de segurança foram adotadas, acompanhadas pelo medo e pela insegurança de contaminação. Assim, houve a necessidade do desenvolvimento de estratégias diversificadas para atender as especificidades de aprendizagem de cada aluno, como a prática pedagógica no viés da Aprendizagem Colaborativa.

Como última análise do presente estudo, chega-se à conclusão de que o protagonismo dos docentes foi fundamental para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência diante da vulnerabilidade social e econômica na qual estão inseridos. Apesar do esforço realizado durante a pandemia, não se pode negar as lacunas visíveis no processo de aprendizagem do estudante com deficiência, assim como a evidência do abismo da desigualdade social experienciadas pelos alunos e por seus familiares.

Referências

AMAZONAS. **Decreto nº 4.789, de 24 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime excepcional de teletrabalho aos agentes públicos no âmbito da Administração Pública Municipal e dá outras providências. Manaus: Diário Oficial do Estado do Amazonas, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2020/479/4789/decreto-n-4789-2020-dispoe-sobre-o-regime-excepcional-de-teletrabalho-aos-agentes-publicos-no-mbito-da-administracao-publica-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 abr. 2025.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação (CEE-AM). **Resolução nº 30/2020, de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Manaus: CEE/AM, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.am.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

FURTADO, Valéria Queiroz; FURLAN, Marta Regina. **Brincar, reciclar e aprender na infância**: efetivando práticas pedagógicas à luz da BNCC. Petrópolis: Vozes, 2023.

ORELLANA, Jesem Douglas Yamall; MARRERO, Lihsieh; HORTA, Bernardo Lessa. Letalidade hospitalar por COVID-19 em quatro capitais brasileiras e sua possível relação temporal com a variante Gama, 2020–2021. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, n. 30, v. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/article/view/17827>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MANAUS. Prefeitura de. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Ano XXI, Edição 4805, Manaus, 2020. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2020/marco/DOM%204805%2024.03.2020%20CAD%201.pdf/view>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MANAUS (AM). **Decreto nº 4.789, de 24 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime excepcional de teletrabalho aos agentes públicos no âmbito da Administração Pública Municipal, e dá outras providências. Manaus: Diário Oficial do Município, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2020/479/4789/decreto-n-4789-2020-dispoe-sobre-o-regime-excepcional-de-teletrabalho-aos-agentes-publicos-no-ambito-da-administracao-publica-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 12 mai. 2025.

MENDES, Enicéia. A trajetória da pesquisa sobre a formação de professores/as para a inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In: MENDES, Enicéia. **Práticas Inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

REIS, Beatriz. Mesquita; REIS, Joab Grana. Educação Inclusiva: a aprendizagem de estudantes com deficiência em tempo de pandemia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2021, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSC, 2001.

SANTANA, Mariana Garrido; CAPELLINI, Simone Aparecida; GERMANO, Giseli Donadon. Habilidades preditoras de leitura em escolares em anos iniciais de alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2513 – 2525, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16233/15205>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SILVA, Iolete Ribeiro da; SILVA, Camila Ribeiro da. O “Projeto Aula em Casa” e a educação remota durante a pandemia do COVID-10: análise da experiência do estado do Amazonas. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 26–34, 2021. Disponível em: <https://revistaeducarmais.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PAGAIME, Adrian *et al.* Educação Especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p.01-21, 2022. Disponível em: <https://publicacao.cnpq.br/cadpesquisa>. Acesso em: 28 abr. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 9

Práticas pedagógicas inclusivas exitosas em Florianópolis: o atendimento ao estudante público da Educação Especial no período pandêmico

Gabriela Alias Rios
Isabela Souza Maltez Monção
Raquel Conceição dos Santos
DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.9

Resumo: Este capítulo apresenta práticas pedagógicas bem-sucedidas realizadas na cidade de Florianópolis durante a pandemia de Covid-19, com foco na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O período pandêmico exigiu adaptações rápidas em vários setores da sociedade, entre eles o educacional, levando à implementação do ensino remoto emergencial (ERE). Documentos orientadores buscaram garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes nesse período. Dentre os municípios participantes da pesquisa cujos dados dão origem a este livro, Florianópolis tem, em seu quadro de funcionários, o profissional intitulado Professor de Apoio, que esteve presente no auxílio individualizado aos estudantes públicos da Educação Especial durante o ERE, sendo este um diferencial em relação às localidades. Os dados da pesquisa evidenciam a importância da colaboração entre professores do AEE, professores de apoio e professores regentes para o sucesso da inclusão durante o ERE. A flexibilização de atividades, a paciência e a

comunicação constante entre os profissionais foram cruciais para o aprendizado dos estudantes. Apesar dos desafios, como a dificuldade de concentração dos alunos em frente às telas e a falta de acesso à conexão com a *internet* por parte de algumas famílias, a pesquisa aponta que a organização do município colaborou para que práticas pedagógicas eficazes fossem realizadas para garantir o ensino de estudantes público da Educação Especial durante o ERE e no retorno às atividades presenciais.

Palavras-chave: Educação Especial inclusiva. Ensino Remoto Emergencial. Professor de apoio.

Introdução

A pandemia de Covid-19 modificou a dinâmica de vida de indivíduos em todo o mundo. Para conter a proliferação do vírus, no Brasil, foi necessária a implementação de medidas sanitárias provisórias, como o isolamento social (Pagaiame *et al.*, 2022). Ainda em março de 2019, foi publicado o Decreto n. 10.282 (Brasil, 2020a), que estabeleceu os serviços essenciais, que poderiam continuar em funcionamento presencial, e os não essenciais, que deveriam suspender suas atividades presenciais.

À época, essa nova realidade enfrentada exigiu adaptação de todos os setores da sociedade, como a educação, considerada um serviço não essencial. Diante desse cenário, o Ministério da Educação definiu que as atividades escolares seguissem de forma virtual. Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP n. 5/2020 sobre a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual durante o período pandêmico.

O documento diz que essas atividades são contempladas para todos os estudantes, incluindo aqueles “que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista, atendidos pela modalidade de Educação Especial” (Brasil, 2020b, p. 14) com orientações para o AEE, que, no período de emergência, deveria ser orientado por professores da sala comum e professores da educação especial, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais. Ainda, o parecer atribuiu aos estados e municípios o dever de garantir os recursos e estratégias para atendimento dos estudantes públicos da Educação Especial.

Ao analisar os dados da pesquisa *Educação Especial inclusiva frente às transformações do ensino em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica*, as pesquisadoras observaram que a organização do município de Florianópolis se diferenciava entre as outras localidades com escolas participantes da pesquisa. Os dados da pesquisa foram coletados em dez escolas públicas municipais, localizadas nas cinco regiões do Brasil. Os participantes (vinculados a cada uma das escolas) foram uma criança com deficiência, seu responsável, o professor do ensino comum e do AEE à época do ensino remoto emergencial (ERE) e o diretor.

No entanto, em Florianópolis, o professor auxiliar de Educação Especial foi outro profissional que também atuou na sala comum e que apoiou os estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista, que fazem parte do público da Educação Especial, no período pandêmico. Essa forma de trabalhar é conhecida como coensino ou ensino colaborativo (Vilaronga; Mendes, 2014), em que o professor da sala comum e professor da Educação Especial trabalham em parceria, juntos, com o mesmo objetivo: o processo de aprendizagem do estudante público da Educação Especial. De acordo com Capellini, Zanata e Pereira (2008), o ensino colaborativo é definido como:

[...] estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (Capellini; Zanata; Pereira, 2008, p. 10).

Neste capítulo, portanto, debruçamo-nos nos dados relacionados ao município de Florianópolis.

Educação Especial inclusiva no período pandêmico e pós-pandêmico: a colaboração entre os profissionais

Em Santa Catarina, a legislação estadual, por meio da Portaria n. 924, de 23 de abril de 2020, instituiu que a Educação Especial no estado deveria seguir as orientações referentes ao funcionamento da Educação Básica na rede, com atenção às adaptações pedagógicas necessárias. No município de Florianópolis, por sua vez, foi publicado o Decreto n. 21.361/2020 (Florianópolis, 2020a), que estabeleceu normas para o atendimento excepcional nas instituições de ensino durante o período de enfrentamento da pandemia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fundamenta a organização escolar e indica que os estudantes público da Educação Especial devem ter o AEE no contraturno, com a disposição de recursos e tecnologias adequadas para o ensino. A Política Nacional orienta que o serviço de AEE seja ofertado na sala de recursos multifuncionais. No município de Florianópolis, por sua vez, o *lôcus* do AEE é a chamada sala multimeios. De acordo com a Portaria n. 122/2016 (Florianópolis, 2016), que estabelece as diretrizes para a Educação Especial no município de Florianópolis,

Art. 7º As Salas Multimeios são espaços localizados nas unidades educativas polo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Em cada Sala Multimeios atuam professores de Educação Especial e, conforme a demanda de estudantes com surdez, um professor de Libras (Florianópolis, 2016, art. 7).

Quanto aos profissionais, além do professor do AEE e do professor da sala comum, a política municipal (Florianópolis, 2014) também prevê a possibilidade de contratação do professor auxiliar de Educação Especial, o qual tem a função de dar suporte exclusivamente aos estudantes com transtorno do espectro autista e com deficiência, que apresentam comprometimento físico-motores e dependência para atividades que envolvem locomoção, alimentação e cuidados pessoais.

De acordo com o artigo 4º da Portaria n. 07/2014 (Florianópolis, 2014), este profissional tem as seguintes atribuições:

- I. Realizar atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação desses estudantes com os demais colegas;
- II. Auxiliar o estudante com transtorno do espectro autista na organização de suas atividades escolares;
- III. Auxiliar os estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma;
- IV. Participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola, tais como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, planejamento, grupos de estudos das unidades educativas, entre outros;
- V. Conduzir o estudante, juntamente com o professor de Educação Física e a turma, para as aulas de Educação Física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas, planejadas pelo professor de Educação Física;
- VI. Trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala multimeios, sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado;
- VII. Elaborar relatórios sobre o estudante que acompanha, anexando-os às pastas dos estudantes arquivadas nas salas multimeios (Florianópolis, 2014, art. 4, inc. I-VII).

Dentre as atribuições desse profissional, destaca-se o trabalho articulado e em parceria com o professor regente da sala comum, que foi um dos achados evidenciados na pesquisa e que colaborou para as práticas exitosas. A portaria que estabelece as diretrizes para a contratação desse professor ainda indica a formação continuada e em serviço e estudos individuais, por esse profissional, a serem realizados em sua hora/atividade. São previstos, ainda, “momentos de interação com o professor de sala multimeios e o professor de sala de aula e planejamento dos horários de acompanhamento aos grupos de estudantes [...]” (Florianópolis, 2014, art. 14).

Vale ressaltar que o cargo desse profissional é “professor auxiliar”, o que difere de muitas redes municipais e estaduais, que preveem a admissão de, mais comumente, “agente de apoio” ou “profissional de apoio”, que são cargos cujos

processos de seleção nem sempre exigem nível superior. Ao analisar o último edital para a contratação do professor auxiliar de Educação Especial no município de Florianópolis, observa-se que é um cargo de nível superior, sendo exigida a comprovação de graduação (ou de pelo menos de 50%) no curso de licenciatura em Pedagogia, graduação em outras licenciaturas ou magistério.

A exigência da formação é um diferencial, e, dentre os dados da pesquisa, observaram-se, como previstos nos documentos legais que orientam a Educação Especial no município, a articulação com os demais professores (da sala comum e do AEE) e o acompanhamento do estudante. Segundo informações da gestão escolar, no período pandêmico, as aulas foram ministradas majoritariamente de forma virtual. O professor auxiliar acompanhou os estudantes com deficiência no período pandêmico e no retorno às atividades presenciais: “Cada estudante com deficiência conta com um professor de apoio (graduado) que acompanhava os alunos públicos da Educação Especial nas aulas virtuais e agora permanecem acompanhando no ensino comum presencial” (Gestor).

O trabalho articulado entre os profissionais atuantes na rede municipal de ensino de Florianópolis ficou evidenciado dentre os achados da pesquisa. Ainda, destaca-se o papel do professor auxiliar de Educação Especial para o processo de inclusão e auxílio para permanência e manutenção do vínculo dos estudantes com deficiência nesse período desafiador que foi a pandemia, assemelhando-se ao que Vilaronga e Mendes (2014) definem como ensino colaborativo ou coensino.

Durante o ERE, a colaboração se deu entre os professores do AEE (que, no município, são chamados de professores da sala multimeios) e os professores da sala comum. Segundo o gestor:

O professor do AEE é conhecido como Professor da Sala multimeios e, no período da pandemia, ele atendia os alunos de modo *online* e depois atividades impressas ou outros materiais construídos. Ele também ajudava o professor no planejamento e adaptação de atividades (Gestor).

A colaboração também foi evidenciada na fala dos professores regente e auxiliar, que relataram que as atividades eram preparadas em conjunto para atender as necessidades dos estudantes durante o período pandêmico. Mendes e Vilaronga (2023) apontam que o coensino é um dos modelos de apoio à inclusão

escolar. A fala do gestor corrobora o que Mendes e Vilaronga (2023) apontam sobre a implementação do ensino colaborativo na prática: há a necessidade de mudança na organização escolar e a formação de equipes colaborativas. A articulação desenvolvida entre os profissionais do município de Florianópolis está alinhada, portanto, ao modelo de colaboração.

Outro aspecto evidenciado foi a participação dos professores auxiliares de Educação Especial junto aos estudantes com deficiência, como aponta a professora da sala comum: “Ela [professora auxiliar] participava junto na aula *online* [...] que eles tinham aqui em Florianópolis. Eles tinham aula pelo *Google Meet* ou algum outro recurso. E ela participava ali da aula junto”, acompanhando o estudante com deficiência.

No retorno às atividades presenciais, as participantes ressaltaram o coensino em suas práticas, sendo a colaboração apontada no planejamento e na adaptação das atividades. A professora da sala comum reconhece que é sua tarefa planejar e adaptar as atividades, mas aponta que trabalhou em colaboração e em parceria com a professora auxiliar.

Dentre os aspectos evidenciados para a colaboração, as docentes destacaram o trabalho em parceria para compreender as necessidades e diferenças dos estudantes e delinear estratégias para o ensino individualizado. Conderman *et al.* (2009) indicam seis modelos possíveis, que podem ser intercambiáveis e escolhidos de acordo com o planejamento dos professores: um ensina e o outro observa; um ensina enquanto o outro circula pela sala auxiliando os estudantes quando necessário; ensino em estações, em que os estudantes são divididos em grupos e passam por elas, em que há atividades diferentes; ensino paralelo, em que a turma é dividida em dois grupos e que são trabalhados focos diferentes; ensino alternativo, em que os docentes alternam as orientações a grupos menores e maiores; revezamento ou equipe de ensino colaborativa, em que ambos os docentes trabalham em sinergia, de forma que as orientações são dadas em conjunto.

Os achados da pesquisa apontam que, ao longo do ERE, a colaboração foi peça-chave para a inclusão dos estudantes; ainda, o modelo de revezamento ou equipe de ensino colaborativa pode ser observado nas práticas, uma vez que os profissionais envolvidos trabalharam em sinergia, visando ao objetivo comum do sucesso no processo de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

Práticas exitosas para o atendimento dos estudantes público da Educação Especial

A partir das narrativas das professoras participantes, as práticas exitosas, além do coensino e da colaboração entre as professoras da sala comum, professora auxiliar e professora da sala multimeios, compreenderam a adequação ao contexto pandêmico, o apoio individualizado e o uso de diversos recursos e estratégias pedagógicas.

A adaptação ao contexto da pandemia exigiu dos profissionais do município a adequação tanto no ensino remoto quanto no retorno às atividades presenciais. *Pagaime et al. (2022)*, em estudo que analisou a Educação Especial na pandemia, indicam que, embora o uso das tecnologias seja massivo, boa parte das escolas utilizou materiais impressos para o ERE nesse período, com lacunas no uso dos recursos de acessibilidade. No município de Florianópolis, contudo, os achados da pesquisa apontam para outro cenário, com uso das tecnologias e presença da cultura colaborativa.

A narrativa da gestão escolar mostra que, nesse período, o planejamento foi para além do pedagógico, considerando também os aspectos sanitários que influenciaram na organização curricular e pedagógica do período, que compreenderam as aulas virtuais, no período do distanciamento físico, com apoio das tecnologias digitais, como *WhatsApp* e *Google Meet*; e, no retorno às atividades presenciais, escalonamento e revezamento. À época, a professora da sala comum relata que os estudantes foram divididos em grupo A e grupo B: “Um grupo ia a cada semana, e a gente encaminhava atividades para eles fazerem na semana que estavam em casa” (professora da sala comum).

A gestão escolar aponta que a Secretaria de Educação do município enviou orientações para este momento:

As orientações enviadas pela secretaria de Educação (PLACON) eram bem completas e contemplavam aspectos das atividades pedagógicas e cuidados com a saúde. Quando retornaram as atividades presenciais, ficava um funcionário com um termômetro logo na entrada, janelas e portas abertas para garantir a circulação de ar, tinha disponível vários totens com álcool em gel, luvas e máscaras disponíveis para alunos e professores (Gestor).

Outro aspecto evidenciado foi a parceria entre escola e família, que é apontada por Maturana e Cia (2015) como um dos fatores que facilita a inclusão escolar. Os resultados da pesquisa mostram que a comunicação e o envolvimento da família no acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial foram cruciais para o trabalho naquele período. O diálogo com as famílias, majoritariamente por meio de *WhatsApp*, possibilitou esse acompanhamento e a identificação de dificuldades dos estudantes.

Maturana e Cia (2015) apontam que a parceria escola-família contribui positivamente para o processo de inclusão e que “[...] traz implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e está diretamente relacionada ao sucesso escolar” (Maturana; Cia, 2015, p. 350). Durante o ERE, dentre as estratégias para as famílias que não tinham acesso à *internet*, destaca-se a criação de pontos de entrega de materiais na comunidade. A escola disponibilizou tanto na própria instituição quanto em um ponto comercial no bairro, como relata a professora auxiliar de Educação Especial:

Teve trabalho impresso também. A mãe pega. Tem uma padaria de referência no bairro e aí ficou combinado de a mãe pegar, de a família pegar nessa padaria em determinado dia da semana. A professora deixava alguns trabalhos impressos e depois a família devolvia. [...] Deixava nessa mesma padaria dentro do envelope e a professora ia buscar (Professora auxiliar de Educação Especial).

Os dados da pesquisa estão em convergência com o apontado por Silva e Maio (2021), que afirmam que as mudanças foram necessárias também no âmbito familiar, ressaltando o engajamento das famílias como um fator-chave na parceria escola-família para o desenvolvimento das aulas nesse período.

Quanto à adaptação das atividades para diversos formatos, a experiência relatada pelos participantes da pesquisa foi uma prática positiva para a manutenção do processo de aprendizagem e do vínculo dos estudantes público da Educação Especial no contexto pandêmico. Pagaime *et al.* (2022) apontam que, dentre as estratégias adotadas por escolas municipais de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as mais utilizadas na sala comum foram: material impresso (73,8%), aulas gravadas (36%) e aulas ao vivo (22,7%); e no AEE: material impresso (61,6%), aulas gravadas (34,9%) e aulas ao vivo (24,4%), formatos que também foram relatados pelos participantes da pesquisa. Os relatos apontam para as aulas virtuais, uso do *WhatsApp*, atividades impressas e videochamadas. No retorno presencial, a continuidade da

adaptação das atividades e a utilização de materiais concretos também apontaram para a necessidade de se considerar a flexibilidade para atender as diversas necessidades dos estudantes.

Além dessas estratégias delineadas para o ERE e para o retorno às atividades presenciais, observaram-se também apoio individualizado e adequações pedagógicas, com enfoque nos estudantes em fase de alfabetização e também naqueles que demandam gestão do comportamento, principalmente nesse retorno.

Outro elemento evidente na narrativa das professoras é a preocupação com a aprendizagem significativa e o protagonismo estudantil. O planejamento das atividades pedagógicas, com a inclusão de temas relevantes para os alunos, como o relato de suas experiências pessoais, foi importante para o engajamento dos alunos. Conforme narra a professora da sala comum:

É, sempre que a gente trabalhava com seus relatos de vida [...]. Toda segunda-feira, por exemplo, eu pergunto sobre o final de semana, a gente conversa um pouco sobre como foi. Ele sempre gostou muito de participar e fala tudo que aconteceu com a mãe, com o tio, que que ele fez, o que que ele comeu. Então, isso foi muito bom (Professora da sala comum).

O trabalho com as narrativas autobiográficas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de serem significativas aos estudantes, colaboram para a valorização das narrativas e histórias de vida (Martins, 2020) e para o aprimoramento de competências discursivas.

Todas essas ações foram sustentadas também pelo acompanhamento pelas professoras do desempenho dos estudantes. Esse acompanhamento do progresso, tanto no aspecto acadêmico quanto no comportamental, contemplou a observação do desenvolvimento de habilidades, como a concentração, a comunicação, e a adequação das atividades.

Considerações finais

As narrativas da gestora e das professoras da sala comum, professora da sala multimeios e professora auxiliar de Educação Especial apontam para práticas pedagógicas que contribuíram positivamente para o processo de aprendizagem dos estudantes.

A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) exigiu adaptação, mas também revelou a importância da colaboração entre os profissionais da educação, o envolvimento das famílias e a flexibilidade nas abordagens pedagógicas.

A colaboração entre os professores da sala multimeios, a auxiliar de Educação Especial e a professora da sala comum foi um pilar para a manutenção da inclusão e permanência dos estudantes com deficiência. A colaboração foi evidenciada no planejamento conjunto das atividades, na adaptação dos materiais e no acompanhamento individualizado dos alunos. O coensino, com a participação da professora auxiliar de Educação Especial participando das aulas *online* e trabalhando diretamente com os alunos, também se mostrou uma prática eficaz.

As práticas exitosas no município de Florianópolis compreenderam estratégias como o planejamento pedagógico inclusivo, com temas relevantes para os estudantes, incluindo seus relatos de vida; a observação do desenvolvimento de habilidades e a adequação das atividades com base nesses resultados; a utilização de diferentes formatos e canais de comunicação, apoiados por tecnologias digitais.

Destaca-se também o papel do professor auxiliar de Educação Especial, cujo nível de formação superior se diferencia de outras localidades. A atuação desse profissional foi importante no apoio aos estudantes com deficiência, trabalhando em parceria com os professores da sala comum e da sala multimeios.

Em suma, as práticas pedagógicas implementadas nessa escola de Florianópolis durante a pandemia apontam para a importância da colaboração entre os profissionais e para a individualização do ensino, a flexibilidade e o envolvimento da comunidade escolar para a manutenção do processo de aprendizagem no contexto desafiador que foi o do período pandêmico.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10282.htm. Acesso em: 28 abr. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 05, de 28 de abril 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020b. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/parecer-cne-cp-no-5-2020/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Rolim (Orgs.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC; FC; SEE, 2008.

CONDERMAN, Greg; BRESNAHAN, Val; PEDERSEN, Theresa. Taking the plunge: what is coteaching all about? In: CONDERMAN, G. J.; BRESNAHAN, M. V.; PEDERSEN, G.; PEDERSEN, T. **Purposeful coteaching: real cases and effective strategies**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 122, de 15 de julho de 2016**. Estabelece sobre as diretrizes da política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC: Diário Oficial do Município, 2016. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_08_2016_10.48.44.5b1ffb8a61e252ca2ea91ed43dab8cb2.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 21.361, de 23 de março de 2020**. Dispõe sobre o atendimento extraordinário nas unidades educativas durante o período de enfrentamento ao COVID-19 e dá outras providências. Florianópolis, SC: Diário Oficial do Município, 2020a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2020/2137/21361/decreto-n-21361-2020-dispoe-sobre-o-atendimento-extraordinario-nas-unidades-educativas-durante-o-periodo-de-enfrentamento-ao-covid-19-e-da-outras-providencias?q=covid-19>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FLORIANÓPOLIS. **Sugestões para organização do teletrabalho dos Profissionais da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino no intuito de contribuir com as propostas pedagógicas não presenciais**. Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal de Florianópolis; Secretaria Municipal de Educação; Diretoria de Educação Fundamental; Educação Especial, 2020b.

MARTINS, Luciane Botelho. Autobiografia na sala de aula: um processo discursivo de autoria. **Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 4-20, ago.-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/Inostr/article/view/13121/7819>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família – Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 349–358, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtcMY-PQ7DpLq9Dcxnc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar, 2023.

PAGAIME, Adriana *et al.* Educação Especial na pandemia: estratégias e desafios no Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 52, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCgtBHLD#ModalHowcite>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 924, de 23 de abril de 2020**. Dispõe sobre medidas excepcionais para o enfrentamento da pandemia de COVID-19 no âmbito da educação. 2020. Florianópolis, SC: Diário Oficial do Estado, 2020. Disponível em: <https://dados.sc.gov.br/dataset/Oa43e611-003a-48c8-a9d4-882abcde8caa/resource/95de8fb-6-98ce-4e04-8364-72c0db940353/download/portaria-n-924-sed-de-23.04.2020.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.408, de 11 de agosto de 2021**. Estabelece normas para o enfrentamento da pandemia de COVID-19 e a organização das atividades presenciais nas unidades de ensino. Florianópolis, SC: Diário Oficial do Estado, 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418792>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SILVA, Gilda Pereira da; MAIO, Eliane Rose. Educação inclusiva no ensino remoto. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 41–54, jan.–jun., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/11149>. Acesso em: 28 abr. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139–151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

Capítulo 10

Educação Inclusiva para crianças com deficiência visual: atendimento educacional especializado e o aprendizado no ambiente doméstico

Jaqueline Duarte da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.10

Resumo: O presente trabalho tem por base informações sobre o impacto da pandemia e os desafios significativos para a educação inclusiva, especialmente para crianças com deficiência visual. O fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto exigiram adaptações rápidas para garantir que essas crianças continuassem a aprender. As intervenções realizadas durante esse período foram cruciais, com profissionais da educação e da saúde repensando suas abordagens e utilizando atividades adaptadas que exploravam o ambiente doméstico como espaço de aprendizado. A participação ativa das famílias se tornou essencial, pois elas passaram a ser mediadoras do processo educativo, ajudando as crianças a acessarem conteúdos e a realizarem atividades que promoviam a autonomia. Essa parceria entre escola e família foi fundamental para manter o aprendizado e o desenvolvimento das crianças durante a pandemia. Além disso, a situação evidenciou a importância da acessibilidade digital e a necessidade de políticas públicas que garantissem o acesso à Tecnologia Assistiva. Muitas crianças enfrentaram dificuldades devido à falta de recursos e suporte adequado, o que destacou a necessidade de se investir em soluções que atendessem as demandas especí-

ficas de alunos com deficiência. O futuro da educação inclusiva depende de um compromisso contínuo com a formação docente e a implementação de práticas que garantam oportunidades iguais de aprendizado para todos os estudantes. É essencial que as lições aprendidas durante a pandemia sejam incorporadas nas estratégias educacionais, possibilitando um ambiente mais acessível e inclusivo. A pandemia trouxe à tona a importância da adaptação e da colaboração entre escolas e famílias, além de ressaltar a necessidade de políticas que garantissem a inclusão e o acesso à educação para crianças com deficiência visual. O foco deve ser em garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Educação Inclusiva. Pandemia

Introdução

No final do ano de 2019, surgiu, na China, uma doença desconhecida, um tipo novo de coronavírus, que, ao contaminar os seres humanos, causa uma doença conhecida como Covid-19, a qual se espalhou em nosso planeta e gerou a grande crise sanitária do século XXI. O vírus obrigou as pessoas ao isolamento social e à suspensão de todas as atividades presenciais das instituições escolares, desde as creches e escolas de Educação Básica até o Ensino Superior.

De março de 2020 até maio de 2023 (OMS, 2023),¹ vivemos a pandemia de novas variantes de coronavírus e convivemos, a partir desse momento, com a vulnerabilidade quanto à saúde, insegurança e incertezas. Não que antes isso não tivesse acontecido; houve outros eventos, como guerras e pandemias que devastaram a humanidade.

Conviver com a incerteza não tem sido apenas uma prerrogativa dos tempos atuais. Morin (2001), desde o século passado, já dizia que, a despeito de descobrirmos “novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas” (Morin, 2001, p. 59). Tendo em vista esse cenário, conhecer

1 OMS. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19.** OMS; OPAS, 2023 Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente-a-covid-19>,OMS%20declara%20fim%20da%20Emerg%C3%Aancia%20de%20Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica,Internacional%20referente%20%C3%A0%20COVID%2019&text=Bras%C3%ADlia%2C%205%20de%20maio%20de,%20referente%20%C3%A0%20COVID%2019. Acesso em: 05 abr. 2025.

e pensar, nos tempos atuais, não é chegar a uma verdade incontestável; ao contrário, como nos diz Morin (2001), é dialogar com a incerteza a todo instante. E a incerteza nos levou também ao enfrentamento dos inúmeros desafios que foram surgindo no cotidiano pessoal e escolar de todos os estudantes em diferentes níveis de ensino e que se refletem até hoje.

A pandemia de Covid-19 trouxe desafios significativos para diversos setores da sociedade. A educação e o atendimento educacional especializado (AEE) de crianças com deficiência visual não foram exceções. A suspensão das atividades presenciais e a adaptação para o formato remoto exigiram rápidas transformações nas abordagens pedagógicas e terapêuticas, a fim de atender as necessidades dessas crianças de forma inclusiva e eficaz. Esse contexto gerou a necessidade de intervenções inovadoras, adaptadas à realidade da pandemia, que garantissem o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dessas crianças.

Este texto visa discutir as principais intervenções realizadas por profissionais de um centro de AEE, durante a pandemia, com crianças que apresentam deficiência visual, com base em diferentes abordagens teóricas, considerando as limitações e as soluções encontradas por profissionais da educação e da saúde, realizadas em um município do interior da Bahia, no Nordeste brasileiro.

Todos nós vivemos os impactos da pandemia causada pelo novo coronavírus. Ela nos trouxe para uma realidade diferente da qual estávamos habituados. Além do afastamento social, a forma de comunicação e os meios de lecionar representaram desafios antes não abordados na prática do AEE. Antes realizadas em sala de aula, com acompanhamento integral do professor de sala de aula comum, do apoio escolar-cuidador e do Professor do AEE, profissional da educação para o atendimento a crianças com alguma deficiência, as atividades passaram a acontecer via *internet*, aplicativos e por ligações telefônicas. Apesar de já se saber que a realidade dos estudantes de escola pública, na maioria das vezes, é precária, pois nem todos os alunos têm acesso à *internet* ou ao celular, essa realidade tornou-se ainda mais óbvia neste momento.

Os professores do AEE desse centro especializado, por sua vez, para amenizarem as consequências desse distanciamento físico, continuaram à procura de estratégias para além dos meios tecnológicos, usando a impressão de atividades e disponibilizando-as nas casas dos estudantes ou as deixando na escola para que os pais as buscassem. No caso de uma estudante com deficiência visual

atendida, foram realizadas atividades em braile e o atendimento assistido em sua casa, assim que as condições sanitárias permitiram.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Brasil, 1996), no artigo 32, § 4, o ensino a distância pode ser utilizado em situações emergenciais, mas deve ser priorizado o ensino presencial. Assim sendo, as escolas estão autorizadas a realizar “atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (Brasil, 2020, art. 1). Após uma semana de atendimento, em março de 2020, a prefeitura da referida cidade suspendeu as aulas por quinze dias e, depois, por tempo indeterminado em todas as escolas do município.

Desenvolvimento

O Centro de Atendimento Educacional Especializado oferta o AEE de forma não substitutiva à escolarização dos estudantes que são público da Educação Especial, no contraturno do ensino comum. Caracteriza-se como um espaço dedicado ao suporte educacional e ao desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos que necessitam de acompanhamento especializado para potencializar seu aprendizado. O atendimento é realizado por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais qualificados, que trabalham de forma integrada para atender as necessidades específicas de cada indivíduo.

O atendimento é personalizado, considerando as demandas de cada aluno. Inicialmente, é realizada uma avaliação para identificar as dificuldades e potencialidades do estudante. A partir disso, é elaborado um plano de intervenção, que pode incluir atendimentos individuais ou em pequenos grupos, sempre com o objetivo de promover a inclusão e o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, cognitivas e socioemocionais.

O centro também atua em parceria com escolas e famílias, oferecendo orientação para professores e responsáveis e garantindo um suporte contínuo no processo de ensino-aprendizagem de cada um. A equipe do centro é composta por diversos especialistas, entre eles:

- Psicopedagogos — Avaliam e intervêm em dificuldades de aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento de estratégias para melhorar o desempenho acadêmico.

- Psicólogos Educacionais — Trabalham aspectos emocionais e comportamentais que possam impactar o processo de ensino e aprendizagem.
- Professores Especializados — Oferecem suporte pedagógico adaptado às necessidades dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

O AEE é uma parte da Educação Especial cujo objetivo é atender, ao longo da sua vida escolar, estudantes público da Educação Especial. Caracteriza-se como um forte instrumento de promoção da Educação Especial inclusiva, que elimina as barreiras existentes na escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação.

O atendimento no Centro de Atendimento Especializado busca garantir que todos tenham acesso a um aprendizado de qualidade, respeitando suas individualidades e promovendo a inclusão educacional, pois a educação inclusiva é um direito fundamental e visa garantir a participação plena de todas as crianças no ambiente escolar, independentemente de suas condições intelectuais, físicas ou sensoriais.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) enfatiza que o sistema educacional deve ser estruturado para contemplar as necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça esse compromisso, garantindo a matrícula de crianças com deficiência na escola comum e fornecendo suporte especializado. No entanto, a pandemia da Covid-19 trouxe desafios significativos para esse modelo, especialmente para alunos com deficiência visual, que enfrentaram barreiras na adaptação ao ensino remoto.

Antes da pandemia, a educação inclusiva já enfrentava desafios estruturais, mas progredia com a implementação de políticas públicas e estratégias pedagógicas específicas. Vygotsky (1989), em sua teoria do desenvolvimento humano, ao expor sobre a zona de desenvolvimento proximal, destaca que a mediação é essencial para a aprendizagem, especialmente para estudantes com deficiência. Para estudantes com deficiência visual, por exemplo, essa mediação ocorria por meio de profissionais de apoio, uso do sistema braile, audiodescrição e Tecnologia Assistiva, como o leitor de tela, linha braile e outros recursos.

Nesse período também foi percebido que, na formação e capacitação de professores e funcionários, configuraram-se como essenciais a preparação socioemocional, para que possam enfrentar situações excepcionais na atenção aos

estudantes e às respectivas famílias, e a preparação da equipe para a administração logística da escola. A formação de professores alfabetizadores, a formação de professores para as atividades não presenciais e a capacitação de professores para o uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio são também ações indispensáveis do replanejamento curricular no contexto de pandemia e pós-pandemia (Brasil, 2020).

Desse modo, motivados pela capacitação docente e pensando no desenvolvimento dos estudantes, a instituição de ensino nos orientou a levar atividades — e, em 10 dias, buscar — para os alunos da zona rural, com o carro da Secretaria de Educação do município. Muitos deles não tinham celulares ou qualquer recurso tecnológico, o que dificultou o atendimento.

A pandemia e a transição para o ensino remoto trouxeram novos desafios para a educação inclusiva, tornando o acesso ao aprendizado ainda mais desigual. Para estudantes com deficiência visual, o principal obstáculo foi a falta de acessibilidade digital. Moran (2000) afirma que a aprendizagem digital exige recursos interativos, mas muitos materiais não estavam adaptados para *softwares* leitores de tela ou não incluíam descrições alternativas para imagens.

Outro impacto significativo foi a diminuição da interação social e da mediação pedagógica. Vygotsky (1989) enfatizou que o aprendizado ocorre na interação com o outro, o que se tornou um grande desafio no ensino remoto. Para estudantes com deficiência visual, a ausência de contato físico e tátil dificultou a compreensão de certos conteúdos.

A participação da família se tornou ainda mais essencial. Sobre isso, Bronfenbrenner (1996) destaca que o desenvolvimento da criança ocorre dentro de um sistema de interações sociais no qual a família tem um papel central. Durante o ensino remoto, pais e responsáveis precisaram assumir funções pedagógicas, ajudando seus filhos a acessarem plataformas digitais e adaptando materiais que não estavam acessíveis.

Além disso, a pandemia evidenciou desigualdades tecnológicas. Muitos estudantes com deficiência visual não possuíam dispositivos adequados, como teclados em braille ou computadores com *softwares* leitores de tela. Segundo Freire (1996), a educação deve ser libertadora e acessível a todos, o que reforça a necessidade de políticas públicas que garantam acesso a tecnologias de maneira inclusiva.

O acompanhamento aos alunos do AEE deu-se no início do primeiro bimestre, ainda no mês de março. As contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com diferentes graus de deficiência (cegueira total e autismo) ocorreram da seguinte forma: além do encaminhamento de atividades em braile, a professora do AEE realizava atendimento em casa com a estudante para trabalhar habilidades da vida diária, orientação e mobilidade e atividades pedagógicas em alto relevo. O atendimento acontecia durante uma hora e dentro dos parâmetros de segurança recomendados pela Secretaria de Educação.

Então, a realidade inusitada à qual fomos expostos trouxe a necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas, sobretudo para os professores do AEE que mantiveram contato exclusivo e direto com os estudantes atendidos. O medo de não conseguir tornar a experiência significativa ou de causar distanciamento dos discentes foi substituído pela fé e pela cooperação, unindo toda a equipe, professores, funcionários, estudantes e familiares.

A pandemia impôs abruptamente uma interrupção na rotina de crianças com deficiência visual, afetando principalmente o acesso às terapias presenciais e a experiências de socialização, fundamentais para o desenvolvimento dessas crianças. Dentre as principais intervenções durante esse período, destacam-se o ensino remoto adaptado, a estimulação sensório-motora e o treinamento de orientação e mobilidade, todos fundamentados em teorias do desenvolvimento humano.

O ensino remoto apresentou um grande desafio para a inclusão de estudantes com deficiência visual, uma vez que muitas plataformas e materiais não eram acessíveis. A teoria socioconstrutivista de Vygotsky serviu de base para a adaptação das práticas pedagógicas que enfatizam a mediação social e a interação.

Com a interrupção das terapias presenciais, a estimulação sensório-motora tornou-se um dos maiores desafios para o seu desenvolvimento. A compreensão da teoria do desenvolvimento sensório-motor de Piaget ajudou os profissionais envolvidos no atendimento educacional a direcionarem intervenções que estimulassem as capacidades táteis da estudante, revelando-se fundamental para a construção de seu conhecimento e interação com o mundo. As terapias foram adaptadas para o ambiente doméstico, utilizando materiais acessíveis e orientações à distância para a realização de atividades sensoriais e motoras.

A deficiência visual compromete a mobilidade das crianças, e, durante a pandemia, a falta de interação com o ambiente externo impôs desafios ao desen-

volvimento da orientação e mobilidade e, portanto, da independência. As visitas domiciliares aconteceram e foram adaptadas, respeitando o distanciamento e os protocolos sanitários. Nessas visitas, a professora do AEE não apenas orientava a família, mas também guiava a criança no reconhecimento de seu próprio ambiente como um espaço de aprendizado.

Com o ensino remoto e a limitação do contato físico, a professora do AEE passou a incentivar atividades que envolvessem a participação da criança em tarefas domésticas adaptadas, auxiliando no desenvolvimento da autonomia e da percepção espacial. Algumas dessas atividades incluem:

- Reconhecimento e organização dos espaços: ajudá-la a memorizar a disposição dos móveis e objetos dentro da casa, utilizando comandos auditivos e táteis. Essa atividade favorece a independência e a mobilidade.
- Classificação de objetos por textura e temperatura: separar frutas, legumes ou tecidos diferentes permitiu que ela desenvolvesse sua percepção tátil e aprimorasse a discriminação sensorial.
- Atividades na cozinha: a estudante, mediante supervisão, pôde explorar ingredientes e utensílios, aprendendo a identificar alimentos de acordo com o cheiro, textura e sabor. Essa prática reforça o aprendizado de matemática e ciências relacionadas a medir, a quantidades e a compreender estados físicos dos alimentos.
- Organização de roupas: estimulou a identificação das roupas por texturas e padrões de etiquetas.

Essas práticas não apenas ajudaram a manter o aprendizado ativo durante a pandemia, mas também reforçaram a importância da educação funcional, promovendo a independência da criança dentro de seu próprio ambiente.

As visitas domiciliares, ainda que com distanciamento, foram fundamentais para oferecer suporte às famílias, garantindo que as atividades propostas fossem aplicadas de maneira eficaz. Além disso, a professora de AEE utilizava chamadas de vídeo e áudios personalizados para orientar a criança em sua rotina, criando uma rede de apoio, mesmo à distância.

Destaca-se a importância dos diversos contextos na vida da criança, que foram fundamentais para entender o papel central das famílias no processo de adaptação das intervenções. Durante a pandemia, os pais passaram a ser

os principais mediadores das terapias e do ensino, o que exigiu que eles compreendessem esse processo. O período pós-pandemia trouxe reflexões sobre a necessidade de um ensino híbrido mais acessível. Moran (2020) argumenta que a combinação entre presencial e digital pode ampliar o aprendizado desde que sejam adotadas práticas inclusivas. Para alunos com deficiência visual, isso significa investir em acessibilidade digital, garantindo que plataformas educacionais sejam compatíveis com leitores de tela e que os materiais estejam disponíveis em braille e com audiodescrição.

A formação docente também se tornou uma prioridade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a personalização do ensino como um princípio pedagógico, e a pandemia mostrou a importância de capacitar professores para lidar com diferentes necessidades educacionais. Especialistas como Goleman (2011) defendem que a inteligência emocional é essencial ao ensino, o que reforça a necessidade de um acolhimento mais humanizado para alunos que passaram por dificuldades no ensino remoto. Além disso, o retorno ao ensino presencial evidenciou a importância do uso adequado da Tecnologia Assistiva.

Considerações finais

A pandemia da Covid-19 representou um grande desafio para a educação inclusiva, mas também impulsionou avanços importantes. A necessidade de adaptação acelerou o uso da Tecnologia Assistiva e reforçou o papel da acessibilidade digital no ensino. Para garantir uma educação equitativa, é essencial continuar investindo em políticas públicas, formação docente e recursos acessíveis. Como defendido por Vygotsky (1989), a aprendizagem ocorre por meio da interação e do suporte adequado, sendo fundamental que as escolas se adaptem às necessidades de cada estudante, seja criança, adolescente, jovem ou adulto. O futuro da educação inclusiva depende do fortalecimento dessas práticas, garantindo que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência visual, tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

A pandemia exigiu adaptações na educação inclusiva, especialmente para crianças com deficiência visual. A impossibilidade do contato presencial nas escolas levou à valorização do aprendizado no ambiente doméstico, utilizando atividades da vida diária como ferramentas pedagógicas. Com o essencial apoio da família e o uso de Tecnologia Assistiva, foi possível garantir a continuidade do aprendizado e promover maior autonomia para esses estudantes. O período

pós-pandemia reforça a importância de manter essas práticas como complemento ao ensino escolar, assegurando que a inclusão aconteça não apenas dentro da sala de aula, mas também no cotidiano da criança.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRONFENBRENNER, Urie. **O Desenvolvimento da Criança e a Família:** Perspectiva Ecológica. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional:** A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma reformar o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança.** Petrópolis: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

Capítulo 11

Tecnologias para o ensino de estudantes público da Educação Especial no período pandêmico

Gabriela Alias Rios

Raquel Conceição dos Santos

DOI: 10.52695/978-65-5456-124-2.11

Resumo: A pandemia de Covid-19 impactou diretamente as atividades escolares de 2020 a 2021. Com o distanciamento social e fechamento das escolas, foi instituído o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diferente da educação a distância, que tem aspectos organizacionais, conteúdos metodológicos e tecnológicos previamente delineados, o ERE foi uma medida extraordinária para o contexto da pandemia, com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação adotada pelas escolas. Considerando a inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial no contexto pandêmico, é apresentado, neste capítulo, como as tecnologias foram utilizadas para a organização do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com e sem deficiências, com enfoque no trabalho com estudantes público da Educação Especial, a partir dos relatos de profissionais que, à época, eram professores do atendimento educacional especializado e da sala comum das unidades escolares. Foram coletados dados em dez escolas públicas municipais que ofertavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo duas de cada uma das regiões do Brasil — uma localizada em capital e outra em municípios do interior. Para a coleta de dados, foi realizada entrevista com roteiro semiestruturado. As

falas foram transcritas e analisadas a partir da análise de conteúdo. Os dados apontam que os recursos tecnológicos foram essenciais para o ERE, permitindo a comunicação com os estudantes e envio de atividades. Contudo, foram evidenciados aspectos que se configuraram em fatores de exclusão, como a falta desses recursos; a dificuldade na manipulação, tanto pelo estudante quanto pela família; a falta de usabilidade e acessibilidade de algumas plataformas escolhidas para o ERE pelo estudante e pela família. Também foi mencionada a dificuldade de apoio e mediação de algumas famílias.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Pandemia de Covid-19. Tecnologias digitais.

Introdução

A pandemia de Covid-19 transformou a organização dos ambientes escolares durante o período de distanciamento físico. Em meados de março de 2020, profissionais da área da educação, pais e estudantes de todo o mundo foram surpreendidos com a necessidade de fechamento repentino das escolas. O Ministério da Educação (MEC) publicou, em 17 de março de 2020, a Portaria n. 343, com orientações sobre a substituição das aulas presenciais “por aulas em meios digitais”, com “meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020, art. 1). Estava instituído o então Ensino Remoto Emergencial, que, de acordo com a portaria, teria duração de 30 dias, mas que, por orientações sanitárias, precisou ser estendido e perdurou por boa parte do ano de 2020. Esse período foi seguido do retorno às atividades presenciais, que também teve delineamentos e contornos diversos, considerando os contextos de cada região.

Os dados da pesquisa que culminaram neste livro apontam, porém, para pontos em comum: as incertezas do período pandêmico, o protagonismo das tecnologias digitais e os anseios gerados pela necessidade de reorganização do planejamento e do fazer pedagógico. As tecnologias, além de meio para o ensino, foram também essenciais para a manutenção do vínculo de profissionais e estudantes com o ambiente escolar. As tecnologias digitais ganharam destaque: o que antes era utilizado como recurso pedagógico em certos momentos nas aulas presenciais, passou, em muitas escolas, a ser o suporte para apoiar o processo de ensino e aprendizagem e meio para que as aulas pudessem acontecer.

A educação a distância é uma modalidade de ensino com características bem delineadas, como arquitetura pedagógica e metodologia definidas, planejamento prévio, presença de tutoria, que não pode ser confundida com o Ensino Remoto

Emergencial (ERE), o qual foi uma terminologia amplamente difundida no período pandêmico de suspensão das atividades presenciais para traduzir o que estava posto na legislação quanto à organização escolar para cumprimento da carga horária letiva, como apontado pela Portaria n. 343. As interpretações e ações para esse período foram diversas no contexto nacional, evidenciando disparidades já existentes em nosso país, como acesso desigual à tecnologia e dificuldade no manuseio de dispositivos eletrônicos. Frutuoso, Cavalcante e Lemos (2023) destacam problemas de infraestrutura, falta de acesso às redes móveis de boa qualidade e o aspecto pedagógico e metodológico, que foi modificado de forma abrupta, questões que também foram evidenciadas na fala dos participantes da pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos reflexão sobre a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação no período pandêmico, o qual definimos como aquele que compreendeu o período em que as escolas estiveram fechadas (Ensino Remoto Emergencial) e o período subsequente de retorno às atividades presenciais. A seguir, apresentamos o percurso metodológico.

Percurso metodológico

Este trabalho é oriundo de pesquisa desenvolvida em âmbito nacional da qual participaram gestores, professores da sala comum e do atendimento educacional especializado, pais e crianças que fazem parte do público da Educação Especial e que estavam matriculadas em escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre 2020 e 2021. Contudo, para este capítulo, focamos nossa análise e reflexão na subjetividade dos professores da sala comum e do atendimento educacional especializado das dez escolas públicas municipais participantes da pesquisa.

Foram selecionadas duas escolas por região do país, sendo uma localizada na capital do estado e outra em município do interior. De cada escola, participou um professor da sala comum (participantes identificados como Pc, seguido pela sigla do Estado) e um professor do atendimento educacional especializado (AEE), identificado como Pe, seguido da sigla do Estado. A unidade escolar localizada na capital de Santa Catarina, contudo, contou com mais uma participante, a profissional que exercia a função de professora de apoio.¹

1 No município de Florianópolis, há o cargo de Professor de Apoio, como abordado no capítulo *Práticas pedagógicas inclusivas exitosas em Florianópolis: o atendimento ao estudante público Da Educação Especial no período pandêmico*.

O quadro 1 ilustra os Estados onde estão localizadas as escolas e a identificação dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 — Localização das escolas e participantes

Região	Quantidade de escolas	Participantes
Norte	02	PcNO1 PCNO2 PeNO1 PcNO2
Nordeste	02	PcNE1 PcNE2 PcNE1 PcNe2
Centro-Oeste	02	PcCO1 PcCO2 PeCO1 PeCO2
Sudeste	02	PcSD1 PcSD2 PeSD1 PeSD2
Sul	02	PcPR1 PePR1
		PcSC1 PcSC2 PeSC1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas, em que foi captado apenas o áudio. Posteriormente, os dados foram transcritos e analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a qual compreendeu a leitura flutuante e intensiva, seguida da identificação de temas e categorias emergentes.

Para este capítulo, o recorte para discussão são os dados que tratam do uso das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem no período da pandemia, com enfoque no trabalho desenvolvido com os estudantes público da Educação Especial.

A organização do processo de ensino e aprendizagem e o uso das tecnologias digitais

Nos períodos pandêmico e pós-pandêmico, as tecnologias digitais tiveram seu papel de recursos para realização de atividades pontuais deslocado para o *lôcus* de interação entre professor e aluno e suporte para realização das atividades. Embora tenha sido a solução encontrada por muitas unidades escolares nesse período, os dados evidenciam o acesso desigual e a necessidade de delinear novas estratégias, para aquele momento, tanto na sala comum quanto no AEE. Como apontam Neres e Santos (2024), a pandemia de Covid-19 trouxe desafios à educação e reavivou discussões e fragilidades, trazendo à tona as desigualdades: “[...] a falta de acesso equitativo à tecnologia e a recursos educacionais exacerbou as desigualdades, evidenciando a necessidade urgente de abordagens mais inclusivas no setor educacional [...]” (Neres; Santos, 2024, p. 1325).

Os dados coletados a partir das entrevistas com os professores da sala comum foram organizados nas seguintes seções, a saber: (i) desenvolvimento das aulas no período pandêmico; (ii) desafios encontrados e (iii) experiências exitosas. A seguir, apresentamos nossas reflexões a partir dos dados de cada uma dessas categorias.

Desenvolvimento das aulas no período pandêmico

No período de ensino remoto, cada Secretaria de Educação precisou adequar o uso das tecnologias para o contexto, oferecendo às escolas orientações com os possíveis manejos que deveriam ser utilizados para facilitar a continuidade do período letivo. Apesar disso, as instituições precisaram adequar as orientações recebidas às diferentes realidades em que estavam inseridas.

Neres e Santos (2024) apontam a falta de orientações claras como um dos entraves ao processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial nesse período. Os dados da pesquisa que realizamos indicam que as orientações dadas pelas secretarias foram diversas, inclusive quanto ao uso das tecnologias digitais. No que se refere ao desenvolvimento das aulas durante o ERE, os resultados da pesquisa que culmina neste capítulo apontam que as tecnologias digitais foram usadas ora como espaços para fins pedagógicos, ora para manutenção do vínculo com o estudante e família.

Assim como Neres e Santos (2024) relatam, a articulação da comunicação e engajamento com as famílias foi peça-chave para o desenvolvimento do trabalho junto a estudantes público da Educação Especial, indicando que, “nesse cenário, a família desempenhou uma função mediadora, garantindo que o aluno tenha acesso facilitado aos conteúdos e às atividades propostas” (Neres; Santos, 2024, p. 1330). Isso foi identificado no relato das participantes, professoras de escolas na região Norte (PcNO1 e PcNO2) e Sudeste (PcSD2), que mencionaram a criação de grupos no *WhatsApp* com os responsáveis. Esse espaço virtual foi usado para que pudessem enviar atividades; coletar as respostas dos estudantes; realizar atividades; realizar chamadas de vídeo individuais com estudantes com dificuldades e também para comunicação com pais e responsáveis.

Quanto aos recursos tecnológicos utilizados, pesquisas (Pagaime *et al*, 2022; Neres; Santos, 2024) mostram que, mesmo com a presença massiva das tecnologias nas escolas e nas diversas esferas da sociedade, a opção pelo material impresso foi prioritária, dadas as dificuldades e as desigualdades presentes no cenário educacional quanto ao acesso à tecnologia (Macedo, 2021; Pagaime *et al.*, 2022). As entrevistadas relataram que, além da disposição dos materiais *online*, em grupos do *Whatsapp*, houve organização da escola para envio dos materiais didáticos aos estudantes. Conforme a fala da professora da sala comum do interior da Bahia: “Aqueles alunos que não tinham possibilidade de participar dos grupos de *WhatsApp*, eram enviadas atividades individuais para as casas desses alunos, através de mototáxi” (PcNE2).

Esse cenário foi recorrente em diversas escolas do Brasil para garantir o acesso ao material didático durante períodos de restrição, prática presente nos relatos de todas as participantes. Entre as alternativas oferecidas aos alunos, destacava-se o envio do material impresso, com a escola assumindo a responsabilidade pela entrega direta, ou a retirada do material pelos responsáveis no ambiente escolar, obedecendo às medidas de restrição da pandemia. Pagaime *et al.* (2022) apontam que, nas escolas municipais de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escolha do material impresso como uma das estratégias de ensino remoto foi de 73,8% na sala comum e 79,5% no atendimento educacional especializado. Essas estratégias podiam ser combinadas com uso de TV, rádio e aulas gravadas ou síncronas.

Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa de Neres e Santos (2024) apontaram o uso de ambiente virtual de aprendizagem, *Facebook*, *Netflix*, *Google* e *Telegram*, recursos diferentes dos que foram apontados pelas participantes da

pesquisa aqui apresentada. A partir da fala das participantes, identificamos o uso majoritário das ferramentas *Google*, com menção ao *Meet* para realização de aulas e chamadas e ao *Google Classroom* para inclusão de materiais e atividades; e das ferramentas do *Facebook*, como o *WhatsApp*, com criação de grupos e comunicação direta com responsáveis.

A participante PcNO1 apontou a necessidade de criar estratégias para acompanhamento dos estudantes que tinham mais dificuldade para se adaptar ao período, relatando que, além das chamadas realizadas com toda a turma, feitas pelo *Google Meet*, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem tinham momentos individuais em chamadas pelo *Whatsapp*. PcSD2 e PeSD2 indicaram o uso do *Google Classroom* para disponibilização dos materiais de aula. Contudo, PcSD2 relatou dificuldades de acesso ao *Google Classroom* por pais e estudantes, o que converge com relatos apresentados por Pagaime *et al.* (2022).

Outra estratégia delineada durante o ERE foi a gravação de aulas e disponibilização pela plataforma adotada pelo município (no caso, *Google Classroom*). Com os estudantes público da Educação Especial, a solução encontrada pela professora da sala comum do interior do estado de São Paulo foi disponibilizar as aulas e atividades em vídeo. Ainda, destaca-se a necessidade do apoio da família para a realização da atividade.

Com as crianças com deficiência, geralmente mais com vídeos mesmo, que era a forma mais fácil de elas entenderem, muitas vezes gravados por nós mesmo, caseiramente em casa, né? Para que conseguissem atingi-los. [...] a gente gravava e deixava na plataforma para que eles assistissem no momento que os pais estavam em casa (PcSD2).

Conforme as dificuldades observadas em cada contexto dos alunos, os professores modificavam as estratégias, pensando em garantir o acesso à educação. O participante PcCO2 relatou a seguinte medida adotada pela instituição para o acesso dos alunos público da Educação Especial durante o ERE:

Em relação aos alunos com deficiência no ensino remoto, a escola teve todo um trabalho através de uma plataforma em que os alunos foram cadastrados, e [para] aqueles alunos que tinham acesso ao computador e à *internet* em casa, as atividades eram desenvolvidas através dessa plataforma. Agora, já quem

não tinha essas condições, quem não tinha acesso à *internet* ou computador em casa, a escola, junto com os professores, preparava essas atividades, e os pais vinham até a escola pra poder buscar essas atividades impressas (PcCO2).

Além da disposição de material pedagógico *online* e impresso, algumas escolas paulistas, segundo relato trazido pela PcSD1, disponibilizaram *tablet* para o uso dos alunos durante este período, estratégia facilitadora, quando pensada a disparidade de posse de equipamentos tecnológicos adequados para o uso das tecnologias digitais requeridas pelo período (Macedo, 2021). Contudo, estudantes com deficiência e seus pais não conseguiam utilizar o dispositivo corretamente. A solução encontrada pela equipe escolar para mitigar esse entrave ao acesso aos conteúdos foi gravar e disponibilizar os arquivos com a gravação. Nessa perspectiva, Macedo (2021) pontua os seguintes desafios em relação à utilização dos recursos tecnológicos no período pandêmico: acesso à *internet*, posse de equipamentos digitais adequados e o letramento digital, fatores que também foram identificados nos relatos das participantes desta pesquisa.

O AEE, durante o período pandêmico, também se deu com o uso de recursos digitais e o contato e apoio com as famílias. As escolas e secretarias municipais forneceram orientações aos professores do AEE, as quais variaram de acordo com as necessidades dos alunos e as possibilidades das famílias. Os achados da pesquisa apontam para orientações de uso de *WhatsApp* (PeNO2; PeSD2) e contato telefônico para contato com as famílias (PcSU2).

As estratégias para orientação de atividades, organização de estudos e contato com estudantes adotadas foram as chamadas de vídeo (em todas as regiões). No interior de São Paulo, também foi adotado o *Google Classroom* para o AEE, com o apoio de grupos de *WhatsApp*, na tentativa de atingir o maior número de estudantes. PeSU2 apontou o uso de formulários *online* para receber atividades.

Dadas as dificuldades de acesso à *internet* e a dispositivos eletrônicos por algumas famílias, atividades impressas foram disponibilizadas também para o AEE, segundo relatos de PcSU2 e PeNO1. Essas atividades eram preparadas pelos professores e retiradas pela família na escola.

A seguir, apresentamos os desafios encontrados durante o período pandêmico.

Desafios encontrados

Apesar das conduções utilizadas pelos professores, visando driblar as adversidades do ERE, desafios em comum foram pontuados pelos participantes da pesquisa, permeando desde a impossibilidade do acesso digital, as dificuldades dos estudantes e a sobrecarga de trabalho dos professores até a baixa adesão dos alunos ao modelo de aulas. Como apontam Pagaime *et al.* (2022), a falta de acesso à *internet*; o uso de mesmo dispositivo por mais de um filho; questões socioeconômicas; falta de condições por parte da família para orientar os estudantes; e sobrecarga docente foram pontos desafiadores vivenciados no período pandêmico. Esses fatores também foram identificados nas falas das participantes da pesquisa, as quais relataram que, mesmo com a distribuição de dispositivos móveis, como *tablets* ou outros equipamentos eletrônicos e *chips* de celular, o acesso à *internet* de boa qualidade acabava sendo um dos empecilhos aos estudantes.

Por mais que tivesse todo o aparato da prefeitura, a parte mais difícil seria o acesso dele. [...] nem sempre era possível, né? A gente conseguiu até pela *internet* [...]. Você não conseguiu o contato, você não conseguia. Ela começava a travar, não dava certo (PcSD1).

Essa questão evidencia a ausência de políticas educacionais voltadas para a garantia de conectividade, um problema que já permeava o cenário educacional brasileiro antes da pandemia, mas que se tornou mais evidente nesse contexto (Macedo, 2021).

Além disso, é evidente a falta de acessibilidade digital, que engloba desde o acesso à *internet*, considerando o aspecto econômico, até o formato dos dispositivos e a organização das informações sob uma perspectiva técnica, o que, por muitas vezes, não os faz capazes de atender a todos os sujeitos, fato que pode dificultar ainda mais o acesso a esse tipo de tecnologia (Costa, 2011).

Dentre os desafios encontrados para o período pandêmico, foram apontadas as seguintes dificuldades nos relatos das participantes:

- (falta de) acesso à *internet* de qualidade e a dispositivos eletrônicos;
- falta de familiaridade dos pais com as ferramentas *online* e dificuldades em auxiliar os filhos com as atividades;

- dificuldade em manter o engajamento dos alunos e garantir a participação nas atividades remotas;
- dificuldade para adaptação das atividades e metodologias para o ensino remoto.

Esses desafios foram identificados também nas pesquisas de Pagaime *et al.* (2020), Neres e Santos (2024) e Frutuoso, Cavalcante e Lemos (2023). Freitas Junior, Paixão e Rocha (2022) também apontam a necessidade de investimento na formação docente, tendo em vista a presença cada vez maior das tecnologias na sociedade, mesmo com os desafios apontados nas pesquisas.

Apesar dos desafios, os professores buscaram manter contato com os alunos e suas famílias, oferecendo suporte e adequando as atividades para garantir a continuidade do atendimento educacional especializado durante a pandemia. A seguir, apontamos as experiências exitosas identificadas a partir dos relatos das professoras participantes.

Experiências exitosas

Embora o período de distanciamento físico tenha sido desafiador para a educação dos estudantes público da Educação Especial, as participantes das regiões Norte e Nordeste relatam experiências exitosas junto a esses estudantes na sala comum, mediadas pelas tecnologias digitais.

PcNO1 ressaltou a importância da parceria com a família e com o professor especializado para a elaboração de materiais adequados para o estudante com paralisia, para o trabalho com a “[...] questão da coordenação e reconhecimento das letras” (PcNO1). As aulas foram realizadas pelo *Google Meet* e com apoio posterior pelo *WhatsApp* e parceria com a mãe do estudante, a qual foi ensinada, pela professora, sobre a aplicação do material. Essa experiência foi exitosa pelo período de seis meses. Como apontam Neres e Santos (2024), essa parceria com a família foi fundamental para a manutenção do vínculo do estudante com a escola e da manutenção do processo de ensino e de aprendizagem.

A docente relatou também que realizava chamadas de vídeo no *WhatsApp*, de forma individualizada, duas vezes na semana. Nos outros três dias, as aulas foram realizadas pelo *Meet*. Segundo a professora, as chamadas individuais foram positivas para o trabalho com a estudante:

Quando você fazia a chamada de vídeo, particular, individual [...] era como se eu entrasse na casa dela, é como ela, ela se sentia valorizada, ela dizia: “Oie, professora, olha aqui meu meu cachorro, olha aqui”. Então, ela saiu mostrando. [...] Então, com o tempo, ela já foi se sentindo mais, é, autoconfiante para caminhar, para falar que ela não gostava de falar, que ela tinha mais dificuldade para falar. [...] Outra coisa, a autoconfiança estava trabalhando, é a questão da coordenação motora dela, a questão da fala. Então tudo isso era muito importante nesse de, de... *WhatsApp*, de *Meet*. Era muito [importante] (PcNO1).

A docente do interior do Amazonas (PcNO2) ressaltou a parceria com a família do estudante com deficiência. As atividades foram desenvolvidas por videoaulas, que possibilitaram o contato entre a docente e o estudante; a mãe do estudante, por sua vez, enviava as atividades à professora por *WhatsApp*.

Os achados da pesquisa mostram que as experiências exitosas relatadas com uso da tecnologia precisaram do apoio da família junto ao estudante, o que converge com o estudo de Neres e Santos (2024) ao apontar a família como um dos pilares para o trabalho junto aos estudantes público da Educação Especial no período pandêmico. Mesmo com diversas dificuldades enfrentadas pelas famílias (Pagaimé *et al.*, 2022), essa parceria se mostrou essencial para a manutenção do processo de aprendizagem dos estudantes.

Considerações finais

O cenário educacional durante a pandemia de Covid-19 trouxe à tona desafios e desigualdades já presentes na sociedade brasileira, ampliando as barreiras para a educação inclusiva, especialmente para os estudantes público da Educação Especial. Apesar do papel essencial desempenhado pelas tecnologias digitais no Ensino Remoto Emergencial (ERE), ficou evidente que o acesso desigual a dispositivos, à *internet* e ao letramento digital foi um dos maiores entraves para o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Os achados da pesquisa apontam, contudo, para as estratégias desenvolvidas pelas escolas e professores para a Educação Especial. Em alguns estados, observou-se que as orientações legais eram disponibilizadas de forma geral, cabendo à

escola e aos docentes (da classe comum e do AEE) delinearem estratégias para minimizar a exclusão desses estudantes, considerando o uso das tecnologias digitais.

Embora os relatos apontem para os esforços dos professores, para o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, as experiências evidenciam lacunas no acesso às tecnologias por estudantes e suas famílias e as diferenças entre as regiões do Brasil. Considerando os aprendizados com o período pandêmico e a presença massiva das tecnologias digitais na sociedade atual, o investimento em mais recursos tecnológicos, em cursos de formação de professores e em políticas de acesso à tecnologia se mostram necessárias.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 01 nov. 2024.

COSTA, Luciana Ferreira. Novas tecnologias e inclusão digital: criação de um modelo de análise. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. (orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 109-126.

FREITAS JUNIOR, Luiz Fernando de; PAIXÃO, Gabriel Augusto Martins da; ROCHA, Rafael Silva. Utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação especial e inclusiva: uma pesquisa descritiva em tempos de pandemia da Covid-19. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 1-19, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1436. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1436>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FRUTUOSO, Cássia Maria Dias; CAVALCANTE, Isabela Ferreira; LEMOS, Eliane das Chagas. A utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia: uma revisão de literatura. **Saberes**: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação, v. 23, n. 3, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2023v23n3ID33650>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/33650/17967>. Acesso em: 01 nov. 2024.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hP-V78m>. Acesso em: 01 nov. 2024.

NERES, Cláudia Cristina; SANTOS, Priscila Cristina Rodrigues. Inclusão escolar em tempos de pandemia: apontamentos sobre organização do trabalho didático. **Revista Even. Pedagóg.**, [S. l.], v. 15, n. 3 (40. ed.), p. 1319-1340, ago./dez. 2024.

PAGAIME, Adriana *et al.* Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 52, p. 1–21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149665>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYP-vw8Bnc6VTSCgtBHLD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

Sobre os autores

Alessandra Mafra Ribeiro

Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP e Estudos Interdisciplinares pela University of British Columbia. Educational Counsellor na Alma Mater Educational Consultancy. Diretora de Comunicação da Associação Brasileira de Pesquisa em Prevenção e Promoção da Saúde (BRAPES). Membro do Laboratório de Pesquisa em Prevenção, Educação e Saúde (LaPPES – IPUSP). Psicóloga.

E-mail: ale.mafraribeiro@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0151093630786270>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2341-2580>.

Angela Silva Pereira Duarte

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, *campus* do Pantanal. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2013). Bacharel em Psicologia pela UFMS (2024). Servidora pública desde 2014 e, atualmente, atua como professora em Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação de Corumbá.

E-mail angela.pereira@ufms.br.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6049240340687436>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1788-4994>.

Bárbara Amaral Martins

Pós-doutora em Psicologia pela Universidad de La Laguna, na Espanha. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Marília, com período sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal. Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* do Pantanal, credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania.

E-mail: barbara.martins@ufms.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2509415362736762>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>.

Cristiane Silva Conceição

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (2024). Especialista em Psicopedagogia: Institucional, Clínica e Hospitalar, pela Fundação Visconde de Cairu (2017), e em Libras – Língua Brasileira de Sinais, pela Fundação Visconde de Cairu (2020). Possui licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (2012). Atua como professora da rede pública de ensino em Salvador-BA.

E-mail: conceicao.biologia@gmail.com.

Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/4161615705608291>.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2361-4115>.

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Mestre em Educação pela UNESP. Pedagoga e psicóloga. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia FAGED/UFBA. Orienta nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFBA) e Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação (PPGreab/UFBA). Membro dos Grupos de Pesquisa Geine (UFBA) e LaPPES (IPUSP).

E-mail: fernanda.queiroz@ufba.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6074621134823456>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0724-7378>.

Gabriela Alias Rios

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Audiodescrição pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Educação a Distância, Audiodescrição e Práticas Pedagógicas Inclusivas. É professora de língua portuguesa e inglesa no Instituto Federal de São Paulo. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica.

E-mail: gabriela.alias@ifsp.edu.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1920587162141670>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-285X>.

Isabela Souza Maltez Monção

Assistente social e pedagoga pela Universidade Federal da Bahia. Foi bolsista AT/NS na pesquisa “Educação Especial e Inclusiva frente às Transformações do Ensino em uma Sociedade Pandêmica e Pós Pandêmica”. Atua como Orientadora Social na APAE Salvador no setor de Inserção e Acompanhamento Profissional de Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla.

E-mail: isabela.maltez@ufba.br.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0614536833358447>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6530-2421>.

Jaqueline Duarte da Silva

Possui pós-graduação em Psicomotricidade, Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva, e Tutoria em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Pedagoga formada pela Universidade Federal da Bahia

(UFBA). Atua com dedicação na área educacional, com foco na inclusão e no desenvolvimento integral dos educandos.

E-mail: duarte.lyne@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3791583834610943>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4076-1966>.

Joab Grana Reis

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Especialização em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade (ULBRA/AM). Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Coordenadora Geral do Comitê Gestor das Políticas de Inclusão das Pessoas com Necessidades Específicas na UEA. Coordenadora do Núcleo de Inclusão da Escola Normal Superior (ENS/UEA). Pesquisadora e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e o Aprender na Diversidade (UEA). Pesquisadora do Laboratório de Políticas, Pesquisa e Práticas Educacionais em Altas Habilidades/Superdotação (LAPEAHS/UFPR).

E-mail: jgreis@uea.edu.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4326050959750580>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8560-1830>.

Mariana Rebello

Doutoranda em psicologia escolar na University of Florida, dedicando-se à pesquisa na área de prevenção e promoção de saúde mental no ambiente escolar. Psicóloga formada pela Universidade de São Paulo e há 10 anos atua em consultório particular no atendimento de crianças e adolescentes.

E-mail: mariana.rebello@ufl.edu.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1555001723757211>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5525-6009>.

Márcia Helena da Silva Melo

Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação da USP e na Faculdade de Motricidade Humana (Departamento de Ciências da Educação) da Universidade

de Lisboa. Doutorado em Ciências pela USP. Mestrado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Atua no campo de Prevenção de violência no contexto escolar. Temas de estudo e pesquisas: intervenções preventivas, formação de professores, relacionamento interpessoal, educação inclusiva. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Prevenção em Educação e Saúde (Lappes/USP). Consultora de órgãos governamentais para avaliação de programas preventivos, em parceria com pesquisadores de diferentes Universidades brasileiras. Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

E-mail: mmelo@usp.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9056547581744982>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2061-1832>.

Marta Aparecida de Mello Pereira

Pedagoga e Mestre em Educação. Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais (SRM) na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande-MS.

E-mail: martmello@gmail.com.

Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/236486304261784>.

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2203-7985>.

Miguel Angel García Bordas

Pós-doutorado em Socio semiótica na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Doutorado em Filosofia na Universidad Complutense de Madrid (UCM). Especialização no Instituto de Ciências da Educação (ICE) e graduação em Filosofia e Letras na Universidad Central de Barcelona (UCB). Docente Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Homenagem *in memoriam* ao nosso grande amigo e mestre.

Ozeias de Lima Soares

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – *campus* do Pantanal. Especialista em Educação Social, Pobreza e Desigualdade Social, pela UFMS, e em Educação Especial

pela SBI – UCAM. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera – Uniderp.

E-mail: ozeias.lima@ufms.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8665851192545476>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1987-2174>.

Raquel Conceição dos Santos

Estudante de Terapia Ocupacional pela Universidade Federal da Bahia. Foi bolsista PIBIC na pesquisa “Ações escolares no acolhimento, ensino e aprendizagem do Público-alvo da Educação Especial no retorno as aulas presenciais”, vinculada à pesquisa “Educação Especial e Inclusiva frente às Transformações do Ensino em uma Sociedade Pandêmica e Pós Pandêmica”, na qual foi voluntária.

E-mail: raquelconceicao@ufba.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2592765163878469>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2967-4049>.

Rosemary Nantes Ferreira Martins

Mestre em Educação pela UEMS (2019). Especialista em Educação Especial pela UFMS (2016). Graduada em Pedagogia pela UFMS (1992). Já atuou como Técnica de Educação Especial Inclusiva na Rede Estadual de Ensino e trabalhou por oito anos no Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH-/S). Atualmente, atua como Técnica da Coordenadoria de Educação Especial – COESP/SUPED/SED-MS. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva da UFMS, *campus* do Pantanal (GEPEI/UFMS/CPAN).

E-mail: nantesrosemary@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0042560984914800>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7425-663X>.

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

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

Neste livro, apresentamos os resultados da pesquisa *Educação Especial inclusiva frente às transformações do ensino em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica*. Trata-se de uma pesquisa multicêntrica realizada por pesquisadoras da Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual do Amazonas e Instituto Federal de São Paulo, com o apoio da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Brasil).

Esta obra representa um compromisso coletivo com a educação inclusiva e a produção de conhecimento voltado à transformação social. Ao reunir experiências diversificadas de diferentes regiões do país, esperamos que este livro sirva não apenas como registro histórico, mas também como fonte de inspiração para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, reforçando o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa em prol das necessidades de todos os estudantes. Que as experiências aqui compartilhadas possam contribuir para a construção de um futuro em que a inclusão seja, de fato, uma realidade consolidada.

As organizadoras

Apoio:



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia