

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”**

**PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
E APRENDIZAGEM**

RENATA ARAUJO DOS SANTOS

**DESAFIOS DOS PROFESSORES COM O PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA DA COVID-19**

BAURU

2023

RENATA ARAUJO DOS SANTOS

**DESAFIOS DOS PROFESSORES COM O PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação para o Curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro

Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino

BAURU

2023

Ficha Catalográfica

S237d

Santos, Renata Araujo

Desafios dos professores com o público-alvo da educação especial na pandemia da covid-19 / Renata Araujo Santos. -- Bauru, 2023

88 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Ketilin Mayra Pedro

1. Educação Especial. 2. Ensino remoto. 3. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. 4. Educação Inclusiva. 5. COVID-19. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauri



ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA

Atestamos que **RENATA ARAUJO DOS SANTOS**, RA nº: PDA210188, RG nº 276242105, expedido pela SSP/SP, defendeu, no dia 31/03/2023, a dissertação intitulada **DESAFIOS DOS PROFESSORES COM O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA DA COVID-19**, junto ao Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Curso de Mestrado Acadêmico, tendo sido 'APROVADA'.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Bauri, 31 de março de 2023

Leticia Lopes Veronez
Supervisora Técnica de Seção
Seção Técnica de Pós-Graduação



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de RENATA ARAUJO DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU. Aos 31 dias do mês de março do ano de 2023, às 13:30 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de RENATA ARAUJO DOS SANTOS, intitulada DESAFIOS DOS PROFESSORES COM O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA DA COVID-19. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia Centro de Educacao e Ciencias Humanas / Universidade Federal de Sao Carlos UFSCar, Profa. Dra. JAIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Administração Escolar / Universidade Federal de Minas Gerais, Profa. Dra. ANA CLAUDIA BORTOLOZZI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO

Bauru, de 17 de abril de 2023.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Coordenador (a) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Encaminho os exemplares da versão final da (X) Dissertação de Mestrado () Tese de Doutorado da aluna Renata Araujo dos Santos, intitulada: **"DESAFIOS DOS PROFESSORES COM O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA DA COVID-19"** com as devidas alterações solicitadas pela Comissão Examinadora.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente
KETILIN MAYRA PEDRO
Data: 15/04/2023 15:49:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientador(a)

Nome do orientador: Ketilin Mayra Pedro

Dedico este trabalho a minha amada família, que sempre esteve ao meu lado me apoiando, me incentivando e tornando esse sonho possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por me abençoar todos os dias, pela força, presença e proteção durante toda a minha trajetória.

Ao meu esposo Fabiano Lima da Silva, minha filha Carina Araújo Silva e meu pai Dacir dos Santos, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando em minhas decisões e me encorajando com paciência, dedicação e amor e a minha mãe Vera Lucia de Araujo dos Santos, que não pôde me acompanhar em todo o processo de mestrado, mas que me ensinou a lutar com bravura.

A minha Orientadora Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro pela confiança, compreensão, respeito nos momentos difíceis que passei nessa jornada, por me ensinar com tanta paciência e toda dedicação durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

Agradeço aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira e a Profa. Dra. Ana Claudia Bortolozzi por terem aceitado ao convite para desempenhar este papel, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar meu trabalho.

Aos meus queridos professores do Programa de Pós-Graduação para o Curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru.

Agradeço a todos os professores que responderam a minha pesquisa, contribuindo para a finalização do meu trabalho.

A todos (as) que não referi, mas que de alguma forma contribuíram com a minha jornada e estão presentes em minha vida.

“O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isto os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos”. (Rubem Alves)

RESUMO

O contexto da pandemia ocasionado pela COVID-19 impôs a todos os professores o desafio do ensino remoto e o domínio das tecnologias digitais, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas, para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem o público-alvo da educação especial (PAEE). Diante dos desafios enfrentados pelos professores, ao longo do ensino remoto para adaptação dos conteúdos escolares, esta pesquisa teve por objetivo geral identificar a percepção dos professores, da educação infantil ao ensino médio, sobre o processo de ensino-aprendizagem do PAEE, no ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19. Especificamente, pretendeu-se examinar os conhecimentos e a formação dos professores sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); identificar o planejamento e adaptações feitas pelos professores, com o PAEE, antes da pandemia e no decorrer do ensino remoto emergencial; e detectar as facilidades, dificuldades e desafios do ensino remoto emergencial, em relação ao PAEE. A pesquisa caracterizou-se como quanti-qualitativa e contou com 108 professores das redes pública e particular que atuaram com estudantes do PAEE, na modalidade do ensino remoto, durante o período pandêmico. Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário *on-line*. Os dados obtidos foram analisados com base em categorias temáticas e nos pressupostos da análise de conteúdo. Os resultados nos mostraram que os professores conseguiram se adaptar, de diversas formas, aprendendo a utilizar as TDIC e adotando outros recursos, como materiais impressos, para ajudar na aprendizagem de seus estudantes. Percebeu-se também que os professores acabaram desenvolvendo e criando seus próprios materiais e recursos pedagógicos, a fim de tentar atingir todos os estudantes, porém, a falta de acompanhamento dos pais nas atividades escolares e a dificuldade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem foram dificultadores apontados por eles. Espera-se, com os resultados, contribuir para a elaboração de propostas futuras, no âmbito da formação de professores, tecnologias digitais e educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino remoto. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Educação Inclusiva. COVID-19.

ABSTRACT

The context of the pandemic caused by COVID-19 imposed on all teachers the challenge of remote teaching and the mastery of digital technologies, requiring differentiated pedagogical strategies for the teaching-learning process of students, including those who make up the target audience of the special education (TASE). Faced with the challenges faced by teachers, throughout remote teaching to adapt school contents, this research had the general objective to identify the perception of teachers, from kindergarten to high school, about the PAEE teaching-learning process, in remote teaching, during the COVID-19 pandemic. Specifically, it was intended to examine teachers' knowledge and training on the use of Digital Information and Communication Technologies (ICT); identify the planning and adaptations made by teachers, with the PAEE, before the pandemic and during emergency remote teaching; and detect the facilities, difficulties and challenges of emergency remote teaching, in relation to the PAEE. The research was characterized as quantitative and qualitative and had 108 teachers from public and private schools in the state of São Paulo who worked with TASE students, in the form of remote teaching, during the pandemic period. For data collection, an online questionnaire was prepared. The data obtained were analyzed based on thematic categories and assumptions of content analysis. The results show us that the teachers were able to adapt in different ways, learning to use ICT and adopting other resources, such as printed materials, to help their students learn. It was also noticed that the teachers ended up developing and creating their own materials and teaching resources, in order to try to reach all students, however, the lack of parental support in school activities and the difficulty of evaluating the teaching-learning process were difficulties pointed out by them. It is expected, with the results, to contribute to the elaboration of future proposals, in the context of teacher training, digital technologies and inclusive education.

Keywords: Special Education. Emergency remote teaching. Technology. Inclusive education. Covid-19.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha do tempo da Educação especial no Brasil	26
Quadro 2 – Categorias com base nos temas dos artigos publicados.....	36
Quadro 3 - Categorias em relação ao Sucesso do Ensino	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nível de ensino de atuação dos professores durante a pandemia	52
Figura 2 - Uso de tecnologias antes da pandemia	54
Figura 3 - Planejamento e metodologias utilizadas pelos professores antes do período pandêmico	57
Figura 4 - Planejamento das atividades e metodologias utilizadas durante a pandemia.	58
Figura 5 - Dificuldades encontradas pelos professores durante a pandemia	60
Figura 6 - Sentimentos dos professores quanto ao ensino remoto, trabalho com o PAEE e o uso de recursos tecnológicos no contexto da aula	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Público-alvo que os professores trabalharam durante a pandemia 52

Tabela 2 - Plataformas utilizadas pelos professores durante a pandemia 55

LISTA DE SIGLAS

ABA – Análise do comportamento aplicado
AEE – Atendimento educacional individualizado
APA – Associação Americana de Psiquiatria
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cipitea - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CMSP – Centro de Mídias de São Paulo
CNE – Conselho Nacional da Educação
FDE – Fundação para o desenvolvimento da educação
LATEDIP – Laboratório de tecnologias para o desenvolvimento e inclusão de pessoas
LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC – Ministério da Educação
PAEE - Público-alvo da educação especial
PEI – Plano de ensino individualizado
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
SEDUC – Secretaria da Educação
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA – Transtorno espectro Autista
TGD – Transtornos globais do desenvolvimento

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 Ensino Remoto	22
2.2 Inclusão escolar, leis e práticas pedagógicas.....	24
2.3 A inclusão escolar durante o ensino remoto	32
3. REVISÃO DE LITERATURA	34
4. OBJETIVOS	44
4.1 Objetivos Gerais	44
4.2 Objetivos Específicos	44
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
5.1 Delineamento da pesquisa	45
5.2 Participantes	45
5.3 Instrumentos e Procedimentos para a coleta de dados	45
5.4 Categorização dos participantes	46
5.5 Análise dos dados	47
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	49
6.1 Perfil dos professores	49
6.2 O uso das TDIC antes e durante o ensino remoto.....	52
6.3 O planejamento e adaptações feitas pelo professor, com o PAEE antes da pandemia e durante o ensino remoto.....	55
6.4 Os desafios do ensino remoto, em relação ao PAEE.....	57
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICE.....	79
ANEXOS.....	86

APRESENTAÇÃO

Minha formação acadêmica iniciou-se em 1992, com o ingresso em um curso de Graduação em Administração de Empresas. Durante o curso, fui convidada a lecionar Matemática em um colégio da capital de São Paulo, onde passei a ministrar as aulas dessa disciplina para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Motivada pela experiência na docência e com o ambiente escolar, ao terminar o curso de Administração, comecei o curso de Licenciatura em Matemática, finalizando-o em 2001. Nessa época, já estava apaixonada e envolvida pela educação e tinha a certeza de que eu havia me encontrado na profissão de professora.

Em minhas aulas, sempre percebi que, no início do ano letivo, os estudantes diziam ser a Matemática a disciplina de que menos gostavam; tal afirmação me deixava reflexiva, o que me fez querer compreender os motivos que levavam os estudantes a não gostar do conteúdo, de sorte a buscar alternativas para tornar o aprendizado mais interessante e divertido.

Recebi, então, um aluno com deficiência visual; naquela época, ele estava na sexta série – o que hoje seria o quinto ano –, utilizava a máquina de escrever em Braile, pois essa era a única forma de escrita que ele conhecia. Assim, antes de ensiná-lo, tive que compreender o como ele aprendia; aprendi o Braile e ingressei no curso de Psicopedagogia, em 2003, apaixonando-me pela área da Educação Especial, a qual constitui uma de minhas atuações profissionais até o momento. Em 2012, entrei no curso de Pedagogia, por sentir que faltavam alguns conteúdos na minha formação, para um melhor desenvolvimento do meu trabalho.

Em 2019, cursei uma pós-graduação em Neuropsicopedagogia, com a intenção de aprender mais e oferecer, para as crianças e adolescentes que atendo, condições de entender e ajudar, cada dia mais, em suas dificuldades de aprendizagem.

No presente momento, trabalho na coordenação de uma escola do município de Piratininga, no período da manhã, enquanto, à tarde, atendo em uma clínica como Psicopedagoga e leciono algumas disciplinas em um curso de pós-graduação, em Psicopedagogia, em um Centro Universitário na cidade de Bauru. Durante a pandemia, recebi várias crianças público-alvo da Educação Especial, experienciando a angústia de perceber o quanto essas crianças estavam desamparadas. Mães perdidas, sem saber o que fazer e como fazer. Além disso, quando conversava com os professores, verificava o quanto estava sendo difícil, para eles, adequar as aulas para o contexto remoto.

Ser professora do curso de pós-graduação em Psicopedagogia, ensinando outras pessoas apaixonadas pela Educação, me acendeu novamente a vontade de fazer o Mestrado, o qual, anos atrás, eu queria muito fazer, mas, com os compromissos da vida particular (mãe, esposa e filha), eu tinha deixado adormecida. Assim, interessada na continuidade do meu desenvolvimento pessoal e profissional, ingressei no Programa de Mestrado, em março de 2021, com a proposta de estudar a compreensão dos professores e como perceberam suas aulas, durante o período pandêmico.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem ocorre de diferentes formas, isto é, cada um aprende ao seu modo e o professor, mediando os conhecimentos prévios que o estudante já possui, completa com o conhecimento historicamente produzido que será inserido em sala de aula. O objetivo desse processo é a formação do estudante, como ele vai aprender e de quais formas a escola pode ajudar, no seu processo de desenvolvimento.

O papel da escola não é apenas que o estudante se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos, mas também formar o estudante, integralmente, para um convívio saudável em sociedade (MACIEL, 2000). O professor tem um papel muito importante, nesse processo, mas é necessário que propicie aos estudantes reflexões, alcançando uma nova visão de mundo, de maneira que eles possam, por meio da educação, mudar a sua forma de pensar e, com isso, aprender aquilo que lhes é necessário. Assim, é papel do professor criar condições para que o estudante se aproprie desses conhecimentos, por meio de uma mediação intencional do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, o processo de desenvolvimento começa muito antes de as crianças entrarem na escola, com a aprendizagem em seu ambiente familiar e social (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998). Desse modo, o papel do professor é intermediar, dando condições para que os estudantes se apropriem de conhecimentos que inicialmente eram externos, para se tornarem internos, sendo o educador um mediador, na relação da criança com o mundo.

Porém, o processo de ensino-aprendizagem tem sofrido alterações, para se adaptar à era digital, porque a tecnologia é um instrumento cada vez mais presente em todos os momentos de nossas vidas, e a educação não é exceção. Temos estudantes imersos na tecnologia, mas encontramos também a falta de estrutura e recursos, nas escolas, formação deficitária para os professores, quando se trata das tecnologias.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão no dia a dia dos estudantes, pois “[...] a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o estudante pensa e aprende.” (JORDÃO, 2009, p. 10). Com isso, o professor tem esse desafio: tornar suas aulas mais interessantes para os estudantes que, podemos dizer, são, na maioria, tecnológicos.

Em face do cenário de pandemia provocada pela COVID-19, a qual, segundo o Ministério da Saúde, consiste em uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, uma doença potencialmente grave, altamente transmissível e que se espalhou por todo o mundo, tendo seu primeiro caso confirmado, no Brasil, em 26 de fevereiro de 2020. Em 11 de março de 2020, foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, registrando, em 21 de dezembro de 2022, 36.044.441 casos e impondo a todos o isolamento social, trazendo como solução a adoção do ensino remoto emergencial, enquanto forma de dar continuidade às atividades escolares, durante o período de pandemia.

Hodges *et al.* (2020) explicam que o ensino remoto é uma alteração emergencial do ensino, que acontece temporariamente. No caso da pandemia da COVID-19, configurou-se como uma alternativa, devido à necessidade do distanciamento social, para um modo de ensino diferente ao que estamos acostumados. Com o uso de soluções tecnológicas, as aulas acontecem de forma remota, por meio de dispositivos digitais e outros recursos.

No ano de 2020, respondendo à necessidade de lecionar remotamente, diante da pandemia da COVID-19, várias iniciativas pessoais e improvisadas foram adotadas pelos professores; no entanto, sabe-se que o referido período foi desafiador, de sorte que estes tiveram que buscar alternativas para transferir as aulas presenciais para o contexto remoto (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020b).

Conforme pesquisa desenvolvida por Rondini, Pedro e Duarte (2020a), mesmo com as ferramentas tecnológicas sendo favoráveis para auxiliar nas aulas *on-line*, é essencial que haja também momentos e atividades presenciais, as quais permitem aos estudantes e professores um melhor acolhimento e socialização, no ambiente escolar.

Rondini, Pedro e Duarte (2020b), em outro estudo, feito com 190 professores da sala de aula regular da Educação Básica, relatam que 88,94% já utilizavam as ferramentas tecnológicas antes do ensino remoto e 68,4% pretendiam continuar usando, após o período de distanciamento provocado pela pandemia.

Tantos os estudantes quanto os pais estavam acostumados com o ambiente tradicional escolar, que muitas escolas utilizam até os dias atuais, um local entre quatro paredes, no qual todos ficam sentados em carteiras e os professores trabalhando o conteúdo, de acordo com o método definido pela instituição, todavia, todos no mesmo ambiente, de modo que possam interagir diretamente com os estudantes. Embora o uso das TDIC seja uma realidade, em algumas escolas, sua aplicabilidade no mesmo ambiente

em que os estudantes estão na presença do professor é totalmente diferente, quando cada um está em sua casa, pois o professor não pode interagir da mesma forma, com seus estudantes.

Diante disso, as instituições de ensino buscaram alternativas para dar continuidade às aulas, transformando os recursos tecnológicos em ferramentas de trabalho, em suas aulas; com isso, a educação e suas relações de ensino-aprendizado começaram a ter um olhar diferenciado, quando pensamos no uso das tecnologias como recursos para lecionar os conteúdos de cada ano escolar. Com a pandemia, a prática pedagógica sofreu uma grande e significativa mudança, na qual computadores, *tablets*, celulares e televisores passaram a ser os principais recursos para se assistir às aulas, nas residências – recursos que, até então, eram empregados para diversão e entretenimento, de uma hora para outra, foram incorporados como instrumentos de aprendizagem, sendo fundamentais para que as aulas pudessem ser realizadas.

São muitos os tipos de misturas que ocorrem no ambiente de educação formal. Na escola, em seus diferentes níveis e modalidades, nos deparamos com saberes, metodologias, desafios e valores das diferentes áreas de conhecimento. Além dessa diversidade, na atualidade, muitas escolas introduzem as novas tecnologias como forma de diversificar as atividades e as estratégias de ensino, integrando as atividades de sala de aula com as digitais e algumas vezes as atividades presenciais com as virtuais. (CASTRO *et al.*, 2015, p. 50).

De acordo com Médici, Tatto e Leão (2020), com a pandemia, a alternativa necessária para a manutenção do processo de ensino-aprendizagem foi a adoção do ensino remoto, em que as aulas ocorreram de forma síncrona e assíncrona, através de videoaulas, aulas expositivas, via sistema de webconferência, o que se caracterizou como uma experiência nova para muitos professores, os quais, por sua vez, tiveram que se adequar.

Para Machado (2020), os pais assumiram um papel muito importante e são relevantes, na escolarização de seus filhos. Destaca que muitos pais não possuíam formação em cursos de licenciatura, com didática para tal processo; com isso, foi necessário que a escola os orientasse sobre como deveria ser feito o auxílio aos seus filhos. Percebemos, por conseguinte, o quanto é importante o trabalho em conjunto entre pais e professores. Os pais devem estar dispostos a contribuir e colaborar com os professores, que, da mesma forma, devem estar disponíveis para ouvir os sentimentos dos pais, sejam eles positivos, sejam negativos, na hora de elaborar suas aulas.

Havia inicialmente um certo receio, por parte dos professores e mantenedores, ao usarem a tecnologia, no processo de ensino-aprendizagem, porém, eles sentiram uma

necessidade de mudar suas aulas e começaram a utilizar formas diferentes de executá-las. Como enfatiza Bertholdo (2018, p. 05), “[...] tecnologias têm se aliado ao quadro negro e ao giz para diversificar os modos de apresentação dos conteúdos e atingir mais efetivamente esses estudantes imediatistas por natureza.”

Segundo Santos, Oliveira e Soares (2021), esse obstáculo foi superado por alguns professores, durante a pandemia, pois tiveram que se empenhar em aprender a empregar essas plataformas, de modo eficaz, para que o processo de aprendizagem pudesse ter continuidade, de sorte a contemplar os conteúdos programáticos previstos para o período. A criatividade e o esforço dos professores foram decisivos, a fim de que os estudantes se interessassem pela aula e realmente aprendessem os conteúdos.

Porém, devemos ressaltar que todos os estudantes têm o direito de acesso à educação, assim, os professores devem preparar suas aulas para os diversos estudantes, com suas diferentes aprendizagens, conforme o Decreto nº 7611 de 2011 Art. 1º, que estabelece as seguintes diretrizes:

- I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - Aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - Apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011).

Mantoan (2015) salienta que é preciso concluir uma nova ética escolar, a qual está inserida em um pensamento individual, mas, ao mesmo tempo, moral, pelo qual temos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos faz perder o caráter, e de sermos iguais, quando a diferença nos faz menores. A referida autora cita também que as práticas escolares devem contemplar as mais diversas necessidades educacionais.

A atuação psicopedagógica da pesquisadora principal deste estudo revela que, durante a pandemia, estudantes, pais e professores enfrentaram dificuldades, porém, foi possível observar várias iniciativas pessoais e improvisadas de professores bem-intencionados, diante de uma câmera de computador ou de seus celulares.

Assim, delinear-se as seguintes problemáticas sobre o tema: como os professores se adaptaram ao ensino remoto, ao longo da pandemia, com os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Quais dificuldades e desafios foram enfrentados pelos professores, na tarefa do ensino remoto, em relação a esses estudantes? Como se adaptaram a essa tarefa? Quais dificuldades e desafios foram encontrados, quanto aos estudantes do PAEE? Responder a essas perguntas de pesquisa nos parece fundamental, na medida em que os dados obtidos podem ajudar a fomentar as discussões sobre a capacitação docente no uso das TDIC para o PAEE.

Em face das problemáticas apresentadas, o objetivo geral deste trabalho consistiu em investigar a percepção dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem do PAEE, no ensino, durante a pandemia da COVID-19. Especificamente, pretendeu-se examinar o uso das TDIC, antes e durante o ensino remoto, identificar o planejamento e as adaptações feitas pelos professores, com o PAEE, antes da pandemia e durante o ensino remoto, além de identificar os desafios do ensino remoto, em relação ao PAEE.

Nessa linha, esta Dissertação está organizada do seguinte modo: fundamentação teórica, que contempla as temáticas do ensino remoto, inclusão escolar e práticas pedagógicas; revisão de literatura, implementada nas principais bases de dados do país sobre a temática da COVID-19 e Educação Especial. Na sequência, são expostos os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos que descrevem a maneira como a pesquisa foi realizada, o capítulo sobre resultados e discussões e as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ensino remoto

Segundo Arruda (2020), o ano de 2020 teve um grande marco histórico que precisará ser investigado, ao longo dos próximos anos, a COVID-19, a qual, segundo o Ministério da Saúde (2020), é um vírus que causa infecções respiratórias, provocando a doença chamada COVID-19. Sua principal forma de contágio é o contato com uma pessoa infectada, que transmite o vírus por meio de tosse e espirros ou em contato com um objeto contaminado, levando em seguida as mãos aos olhos, nariz ou boca.

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020d), idosos e pessoas com outras condições médicas (como, por exemplo, asma, diabetes, obesidade e doença cardíaca) são as mais vulneráveis a desenvolver quadros infecciosos mais sérios, podendo chegar ao óbito.

Diante do referido cenário, uma medida encontrada para diminuir a transmissão da doença foi o isolamento social em todo o mundo, uma ação que objetivou o afastamento de pessoas sintomáticas ou assintomáticas, a fim de evitar a propagação do vírus e a transmissão local (BRASIL, 2020c).

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se posicionou sobre a alteração das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, para instituições de Educação Superior integrantes do sistema federal de ensino (BRASIL, 2020a). Depois, a referida Portaria recebeu adaptações e acréscimos, através das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público esclarecer aos sistemas e às redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de remanejar as atividades acadêmicas, por conta das ações preventivas à propagação da COVID-19 (BRASIL, 2020b).

Em 1º de abril de 2020, a Presidência da República decretou uma medida provisória que desobrigava as instituições de ensino a cumprirem o mínimo de 200 dias letivos exigidos por lei, desde que mantidas as 800 horas mínimas de aula, conforme já previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em situações de emergência, conforme disposto na Lei Federal nº 13.979, regulamentada e operacionalizada pela Portaria nº 356, de 11 de março de 2020 (BRASIL, 2020c). Em

decorrência desse cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas, sobre a reorganização do calendário escolar e a adoção de atividades não presenciais, suspendendo as aulas, a partir do dia 23 de março de 2020, em consonância com as Secretarias Estaduais de Educação.

Dada a situação emergencial, com base na LDB e nas últimas orientações legais, os sistemas de ensino puderam organizar as aulas da Educação Básica, por meio de atividades não presenciais, tendo como finalidade o cumprimento das exigências curriculares e da carga horária prevista para cada nível de ensino, conforme estabelecido no artigo 32, inciso IV, § 4º, e no artigo 36, inciso II, § 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017).

Diante do panorama de insegurança, aflição e temor, pois o medo rodeava a todos, e observando que a educação não poderia ser prejudicada, professores, gestores, estudantes e familiares foram expostos a uma nova situação de ensino e aprendizagem, o ensino remoto, para atender à legislação e às demandas educacionais que passaram a ser colocadas em pauta, naquele momento.

Durante a pandemia, o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), uma iniciativa da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, lançado pela Secretaria da Educação (SEDUC), em conjunto com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) tentaram garantir a todos a transmissão de dados e aulas *on-line* do CMSP, disponibilizando servidores virtuais para hospedagem de arquivos de apoio, para a oferta de recursos e serviços, tanto para os estudantes quanto para os professores e demais servidores da rede estadual de ensino.

Foi realizado também o gerenciamento e controle na execução do aumento da banda de internet da rede escolar estadual, com troca de roteadores, com a intenção de que, no retorno das aulas presenciais e com a infraestrutura adquirida, houvesse uma continuidade na utilização das TDIC.

As aulas foram transmitidas a partir de estúdios de televisão instalados na sede da Escola de Formação dos Profissionais da Educação e podiam ser acompanhadas pelo portal do aplicativo do CMSP ou pelos canais digitais TV Educação e TV Univesp.

Nas aulas, estudantes e professores interagiram através de *chats*, nos quais os professores acompanhavam seus estudantes. Arelada a esse projeto, houve a disponibilização de plataformas digitais e a necessidade de materiais impressos e de livros

didáticos para as famílias que não possuíam recursos tecnológicos, celulares e acesso à internet (VIEIRA; SILVA, 2020). Escolas municipais e estaduais dos municípios do estado de São Paulo puderam optar ou não pela adesão ao centro de mídias, criando normativas próprias, tendo em vista suas realidades.

O estudo de Souza e Dainez (2020) abordou a tensão, nesse período em que o desemprego aumentou, mas que as TDIC se faziam necessárias para a comunicação com os estudantes. Pais perderam seus empregos, mas precisavam ter, em suas casas, equipamentos e internet, para que seus filhos conseguissem participar das aulas. Os autores relatam também que, em pesquisa sobre o uso da internet em casa, por brasileiros em idade escolar, demonstrou-se que 37 milhões de crianças não possuíam acesso à internet em casa e cerca de 93% dessas crianças tinham acesso à internet por telefone móvel, o que repercutiu nas condições de estudo.

2.2 Inclusão escolar, leis e práticas pedagógicas

A inclusão escolar insere todos os estudantes no ensino regular, não havendo diferença, conforme suas habilidades e ou dificuldades. “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes e que é estruturado em função dessas necessidades.” (MANTOAN, 2015, p. 24).

De acordo com a definição apresentada por Oliveira (2022), inclusão escolar é compreendida enquanto um processo de escolarização do PAEE. na sala comum, de modo que esses estudantes têm o direito ao suporte especializado, dentro da escola.

Assim, os professores precisam estar sempre preocupados em incluir a todos, precisam “[...] estar em constante transformação, revendo suas ações pedagógicas, adaptando-se aos novos tempos para sempre somar e nunca excluir.” (FIGUEIRA, 2011, p. 81). A cada planejamento de uma aula, o professor precisa lembrar que, em uma sala, cada estudante terá sua forma de aprender, com diferentes especificidades.

Nessa perspectiva, Oliveira (2022) destaca que um dos grandes desafios dos últimos tempos é formar professores para atuar em uma perspectiva inclusiva, como também organizar as instituições escolares para que trabalhem nesse cenário.

De modo geral, todos nós apresentamos ritmos, características, aprendizagens, emoções próprias e diferentes dos demais estudantes, demonstrando a necessidade de ações diferenciadas por parte da escola (GRANEMANN, 2007). Logo, a inclusão escolar

não deve desconsiderar as necessidades específicas de cada estudante, independentemente do nível de ensino, quer de ordem orgânica, quer biológica, social e cultural (PLETSCH, 2009).

Dessa forma, podemos concluir que o trabalho inclusivo é orientado pela ideia de que todos podem aprender; por isso, os professores não devem pensar em uma aula com foco apenas em um tipo de aprendizagem, porém, imaginar como seus estudantes aprendem e atentar para as necessidades individuais daqueles para quem está sendo elaborado (REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017), como, por exemplo, a educação de jovens e adultos, a qual também atende estudantes PAEE.

A LDB (BRASIL, 1996) já defendia que a aprendizagem se dá ao longo da vida; tal ideia passou a ser enfatizada pela nova redação da referida lei, no ano de 2018, sendo que, no seu Art. 3º, afirma: “XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 2018).

Uma das possibilidades para atender às especificidades do PAEE é o Plano Educacional Individualizado (PEI), um documento elaborado pelo professor, que foca nas necessidades de aprendizagem do estudante, pensando nas estratégias e metodologias utilizadas, um trabalho geralmente atribuído somente ao professor do atendimento educacional especializado (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). Assim, as necessidades individuais do estudante são a base para a adaptação de atividades e do currículo para o PAEE, envolvendo-o de modo mais significativo, no mundo escolar, preocupando-se com a forma como aprende e respeitando o tempo de cada um (SPRÉA, 2021).

Desde 1961, muitas leis, diretrizes e decretos vêm sendo publicados, para que a educação escolar seja inclusiva, sem nenhuma espécie de exclusão e discriminação. O Quadro 1 apresenta uma linha do tempo com os principais marcos históricos da Educação Especial e Inclusiva, no Brasil.

Quadro 1 - Linha do tempo da Educação especial no Brasil

1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - A educação de excepcionais, no que for possível, deve se enquadrar no sistema geral de educação a fim de integrá-los na sociedade.
1971	LDB nº 5.692, revogada pela Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.
1988	Constituição Federal - artigo 3º - inciso IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

1989	Lei nº 7.853 - Estabelece normas gerais para assegurar os direitos das pessoas portadoras de deficiências e sua verdadeira integração ao convívio social, com o intuito de garantir às pessoas portadoras de deficiência, com ações governamentais necessárias ao pleno exercício de seus direitos básicos, bem como o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade.
1990	Lei nº 8.069 - Estatuto da criança e do adolescente - artigo 54 - Inciso III - Oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; artigo 55 - Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Nesse mesmo ano, temos a Declaração Mundial de Educação para todos - Satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Com isso, as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com necessidades especiais necessitam de atenção especial.
1994	Declaração de Salamanca - Traz a educação inclusiva como a possibilidade de “fortalecer” a ideia de “educação para todos”, como, até então, estudantes com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais, que, no momento, não frequentavam a escola. Portaria nº 1.793 - Dispõe sobre a necessidade de aumentar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, a fim de que possam trabalhar com mais autonomia com eles. A Política Nacional de Educação Especial orienta que os sistemas de ensino devem garantir a promoção ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, acompanhando e desenvolvendo as atividades curriculares programadas no ensino comum, no mesmo ritmo que os outros estudantes.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Artigo 58 - Entende-se por Educação Especial a educação escolar oferecida a estudantes portadores de necessidades especiais, na rede regular de ensino. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. Artigo 59 – Os estudantes com necessidades especiais serão assegurados nos sistemas de ensino, com: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica; III – professores com especialização; IV – Educação Especial para o trabalho; V – Acesso igualitário aos benefícios.
1999	Decreto nº 3.298 - Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Portaria nº 319 – Institui, no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente. Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, reafirmando que as pessoas portadoras de deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas; reitera também que esses direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação, com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.
2000	Lei nº 10.098 - Estabelece normas gerais e critérios mínimos para a concretização da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Portaria nº 554 - Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Brasil.
2001	Decreto nº 3.956 - Art. 1º A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, anexa por cópia ao presente decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. Lei nº 10.172 - Afirmava que a Educação Especial, “[...] como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e “[...] a garantia

	de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência”.
2002	Resolução CNE/CP nº 1 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Na Resolução, as instituições de educação superior devem, em seu currículo, prever uma formação docente voltada e com atenção aos conhecimentos em relação às necessidades dos estudantes com necessidades especiais. Lei nº 10.436 - Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2003	Portaria nº 2.678 - Art. 1º - Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação. Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 desse Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003. Portaria nº 3.284 - Art. 2º - A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.
2004	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 - Regulamenta a Lei nº 10.048, de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 2000, que estabelece normas gerais e critérios mínimos para a concretização da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, critérios mínimos para a concretização da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 2000.
2007	Plano Nacional de Direitos Humanos - Consolida um projeto de fomentar, no currículo da Educação Básica, a sociedade baseada nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa ao exercício da inclusão e do respeito às diversidades. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Tratando-se da educação inclusiva, trabalha com a questão de infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, salas multifuncionais e formação docente. Decreto nº 6.094 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a garantia de acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais aos estudantes, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Decreto nº 6.571 - Revogado pelo Decreto nº 7.611, que estabelecia diretrizes para o atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino, atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, o qual deve estar integrado ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Dá o direito à inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados, no ensino regular, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, com a oferta de atendimento educacional especializado para aqueles que necessitam e formação de professores para esse atendimento e para os demais profissionais da educação, para uma efetiva inclusão; participação dos familiares e todos aqueles com quem convive, em comunidade; acessibilidade nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas
2009	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova

	York, em 30 de março de 2007.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Dá direito aos estudantes público-alvo da Educação Especial o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.
2012	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 - Altera a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para apresentar sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2014	Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 - Regulamenta a Lei nº 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI. 34 - Política Nacional de Educação Especial. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015 - Dispõe sobre a identificação e o cadastramento, bem como o atendimento, na Educação Básica até a Educação Superior, os estudantes com altas habilidades ou superdotação. Declaração de Incheon, que defende uma educação para todos e inclusiva.
2018	Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 - Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018 - Assegura atendimento educacional aos estudantes da Educação Básica internados para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar, por tempo prolongado. Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018 - Promulga o Tratado de Marraqueche, para facilitar o acesso a obras publicadas para as pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso aos textos impressos.
2020	Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020 - Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), e dá outras providências. Nesse ano, o Decreto nº 10.502, pretendia tornar justa e inclusiva a Política Nacional da Educação Especial, mas foi considerado inconstitucional e, no momento, encontra-se suspenso, pois contraria o modelo de educação inclusiva, ao deixar de dar absoluta prioridade à matrícula desses educandos na rede regular de ensino.

Fonte: Elaboração própria.

A partir das informações apresentadas no Quadro 1, podemos observar que a inclusão escolar está em discussão há muitos anos, de modo que portarias, decretos e leis vêm sendo criados para que, a cada dia, os estudantes do PAEE sejam incluídos nas salas de aula regulares e tenham as suas necessidades específicas de aprendizagem atendidas.

Nessa perspectiva, Mantoan (2015) considera importante que as instituições escolares se atualizem, valorizando a inclusão escolar, com professores se aperfeiçoando em suas práticas pedagógicas, “[...] para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus estudantes, em suas especificidades.” (MANTOAN, 2015, p. 30). Ora, não basta que os professores conheçam as leis, precisam ter formação específica para atuar junto aos estudantes PAEE.

Nesse sentido, Goffredo (1999) reitera que é a escola a principal instituição responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e deve mediar, como sendo um desafio seu, o sucesso de todos os seus estudantes, sem exclusão. Não há dúvida de que a qualidade do ensino, a reformulação de políticas, as práticas pedagógicas e as TDIC são artifícios eficientes e estimuladores ao processo.

Orrú (2020) explica que a inclusão, na escola, deve acontecer de modo muito natural na sala de aula, onde a educação de qualidade precisa ser disponibilizada para todos os estudantes que estão ali presentes, de forma a trazer benefícios e avanços no desenvolvimento.

O conhecimento é algo que se encontra em constante transformação, cada ser é único com suas características; assim, no campo da Educação Especial, as descobertas e inovações originadas pela ciência e tecnologia abrem sempre novas possibilidades, cobrando, dos profissionais, estudo e mente aberta para a adoção de novos recursos e estratégias de ensino.

Nessa tarefa, não basta colocarmos um novo papel para o estudante, mas é imperioso fornecer-lhe os recursos necessários para acreditar em suas capacidades, ajudando-o a obter sucessos em habilidades nas quais, sozinho, ele fracassaria. “É preciso dar-lhe o direito de escrever (a sua história) por si mesmo.” (MEIRIEU, 2002, p. 204).

Existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposição e compromisso para trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito. (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 62).

Segundo Mendes (2015), a inclusão na escola pode ser analisada conforme a postura do professor frente à filosofia de inclusão escolar. Destaca que, de modo geral, os professores aceitam o princípio da inclusão em suas salas de aula e se dizem preparados para enfrentar esse desafio. Porém, mesmo os professores bem-intencionados, quando chegam às suas salas e se deparam com o desafio de ter um estudante do PAEE, muitas vezes, não encontram o apoio do qual precisam, mudando de opinião e concluindo que essa prática não funciona.

Dessa maneira, vale salientar o quanto a educação inclusiva evoluiu, mas o quanto ela ainda precisa evoluir, quanto à forma como o estudante é visto e a formação dos professores, para essa desempenhar bem essa tarefa.

Em geral, as escolas têm conhecimento das leis que abordam a inclusão e da obrigatoriedade da garantia de vaga para os estudantes PAEE; no entanto, apontam algumas barreiras, pelo fato de não haver a sustentação necessária, como, por exemplo, a carência de definições mais estruturais acerca da Educação Especial e dos suportes necessários à sua prática. “As brechas de termos existentes nas leis, tais como preferencialmente dão margem para que mecanismos de exclusão sejam rotineiramente utilizados.” (ORRÚ, 2020, p. 41).

Para que a inclusão escolar aconteça, não é suficiente apenas criar leis, mas se deve pensar em tudo o que é necessário para que ela realmente aconteça, como financiamento e iniciativas de formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Segundo Mariussi, Gisi e Eyng (2016), é fundamental que a escola se eduque para os direitos humanos e, para isso, todos os envolvidos precisam estar preparados para essa tarefa.

Por outro lado, o processo de inclusão escolar tem sido uma tentativa, em muitas escolas, e a cada dia mais os professores se veem tentando buscar alternativas e formas de articulações que permitam esse novo modo de ver e pensar a escola. Silva e Carvalho (2017) declaram ser evidente a falta de apoio que as escolas dão, para que a inclusão escolar realmente aconteça; nessa perspectiva, vemos professores sem recursos, em suas salas de aula, encontrando dificuldades por não serem capacitados para atuar com o PAEE. É importante lembrar, também, que a educação inclusiva favorece não só o estudante com necessidades específicas de aprendizagem, mas também os demais, que passam a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças.

Sabemos, igualmente, da dura realidade das condições de trabalho do professor, com necessidade de vários turnos para complementação de salário, formação inicial e/ou continuada que nem sempre capacita o professor adequadamente, com um número elevado de estudantes por turma e estrutura física inadequada da escola (NÓVOA, 2019).

Para que haja de fato a inclusão escolar, é essencial que o professor tenha, na sua formação profissional, além de conhecimentos teóricos e práticos que subsidiam suas ações, para que sua atuação seja eficaz, entendimentos necessários para que a inclusão aconteça de acordo com as exigências dos documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outros, garantindo a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular (MARCHESI, 2004).

Segundo Mantoan (2015), a inclusão do PAEE é um movimento que tem sido muito discutido, por diferentes segmentos da sociedade, em um questionamento que nada mais é do que garantir o direito constitucional de todos, independentemente de suas necessidades, lidando com as dificuldades e diferenças, que sempre existiram.

O processo de inclusão escolar é um grande desafio aos professores, pois cabe a eles construírem novas propostas de ensino e atuarem com um olhar diferente em sala de aula, entendendo que cada estudante aprende de uma forma, descobrindo habilidades e potencialidades que precisam ser exploradas e modificadas, isto é, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Saviani (2001) aponta que, nesse processo de inclusão escolar, o papel do professor é fundamental, uma vez que ele é o mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental que repense o seu papel, dentro de sala de aula, assim como sua importância nesse processo, para que seja realizado da melhor maneira possível.

Mantoan (2015) afirma que se faz necessário recuperar a autoestima dos professores ao saberem lidar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades. Ademais, é muito importante possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais, visando à participação ativa e consciente de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, além de suportes para que eles tenham, dentro da sala de aula, recursos para efetuar seu trabalho da melhor maneira possível, envolvendo todos os estudantes.

O desafio colocado aos professores é grande; logo, cabe a cada um encarar esse desafio de forma a contribuir para que, no espaço escolar, aconteçam avanços e transformações, tornando possível a inclusão escolar. Zanata (2014, p. 3) destaca que devemos buscar “[...] a construção de uma escola comum cheia de vida que garanta a formação contínua de todos que nela estejam envolvidos: estudantes, professores, funcionários, gestores e pais.”

Entendemos, então, que o professor tem o papel de mediar o processo de ensino-aprendizagem, para que o estudante PAEE avance, tanto intelectual quanto socialmente, superando as expectativas e barreiras que lhe são impostas e usufruindo, assim, de seus direitos.

Para isso, é oportuno que o professor tenha visão regulada das possibilidades, elaborando atividades variadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas¹ (GARDNER, 1994).

Minetto (2008), por sua vez, esclarece que, para que isso seja possível, o professor precisa planejar com antecedência, organizar e preparar com detalhes as atividades e registrar sucessos e insucessos, podendo rever suas aulas, favorecendo cada vez mais o aprendizado, avaliando seus resultados, sem a comparação entre os estudantes, porém, percebendo o quanto todos estão se beneficiando das ações educativas.

2.3 A inclusão escolar durante o ensino remoto

Antes mesmo da pandemia, podíamos observar que o processo de inclusão escolar ainda é uma batalha sem fim, que, aos poucos, foi ganhando seu espaço, mas que ainda há muito o que conquistar.

No artigo 227 da Constituição Federal, temos que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação e à educação (BRASIL, 1988). A saúde é o primeiro marco com que se preocupar, porque, no momento da pandemia, todos os envolvidos – crianças, professores e família – estavam correndo o perigo.

Com isso, fez-se necessário o isolamento social, que deixou ainda mais evidente que a escola, a qual já apresentava dificuldades para lidar com os estudantes do PAEE, em situação de normalidade, em função da pandemia, apresentou um grande despreparo (CAVALCANTE *et al.*, 2020).

A escola tem um papel importante com o convívio das diferenças, sem falar no desenvolvimento intelectual, social, emocional e cultural, que traz para todos os estudantes um grande aprendizado. Entretanto, a pandemia trouxe alterações bruscas na rotina escolar, segundo Palú, Schütz e Mayer (2020), de modo que os problemas ocasionados pela pandemia, quanto à condição dos estudantes PAEE, poderiam ser reforçados ou ofuscados, demonstrando que a importância da inclusão escolar, na verdade, se encontra em segundo plano.

Para Magalhães (2020), durante o ensino remoto, as ações governamentais não levaram em conta a diversidade e a multiplicidade dos estudantes. Muitos dos estudantes

¹ Essa teoria explica que o cérebro humano possui oito tipos de inteligência: Musical, Corporal-Cinestésica, Lógico-Matemática, Linguística, Espacial, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalística. Cada indivíduo pode ter uma ou duas dessas inteligências.

do PAEE, os quais participavam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno da aula e durante a pandemia, acabaram não recebendo esse serviço e tiveram acesso apenas às aulas da sala de aula comum, de forma *on-line*, sem nenhum tipo de suporte especializado.

Conforme Oliveira (2022), o AEE configura-se como o principal suporte para os professores da sala comum, de sorte que o trabalho entre o professor da sala comum e do AEE deve ser colaborativo, para que assim seja capaz de a escola se tornar realmente inclusiva.

Cavalcante *et al.* (2020) indicam que o modelo de ensino remoto emergencial não apresenta condições de aprendizado, quando nos referimos aos estudantes do PAEE, porque configura um modelo igualitário, no qual se espera que todos aprendam da mesma forma e com a mesma atenção. Assim, o modelo remoto não atendia às especificidades do PAEE, pois não eram contempladas estratégias específicas e de acessibilidade que favorecessem a aprendizagem desses estudantes.

Cury *et al.* (2020) afirmam que o estudante não deve ter seu direito negado, por ter algum tipo de necessidade diferenciada, mesmo em tempo de pandemia. Um sistema educacional inclusivo é aquele pensado a partir de princípios de igualdade, buscando garantir uma educação de qualidade para todos; com efeito, tudo isso demonstra uma realidade bem diferente da vivida durante o ensino remoto.

Diante do exposto, o próximo capítulo apresentará a revisão de literatura realizada na base *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3 REVISÃO DE LITERATURA

Segundo Mattos (2015, p. 02), a revisão de literatura é “[...] o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica.”

Nessa perspectiva, promovemos uma revisão de literatura, utilizando a base SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES.

Primeiramente, fizemos uma busca com os descritores Pandemia e Educação Especial, mas encontramos um número pequeno de produções acadêmicas; ora, para termos uma pesquisa mais abrangente, usamos os descritores COVID e Educação Especial, optando, pois, por uma pesquisa mais abrangente, de modo que foram levantadas 22 produções no portal SciELO e 310 produções. no portal da CAPES, todas publicadas entre 2019 e 2022.

Com o intuito de expurgar os resultados, ao ler os resumos, separamos as produções acadêmicas que realmente tratavam do PAEE, durante a COVID-19; ao excluir as duplicadas, totalizamos 17 produções, selecionadas para análise. Posteriormente, usamos os descritores COVID e Educação Inclusiva, quando foram levantadas cinco produções, no portal SciELO, e 143 produções, no portal CAPES. Após essa nova busca e adotando os mesmos critérios de exclusão da pesquisa anterior, isto é, exclusivamente produções que tratavam do PAEE durante a COVID-19, tivemos um total de 28 produções, reunidas para análise. Destacamos que o levantamento foi atualizado no mês de julho de 2022.

Uma planilha do *Microsoft Office Excel* foi adotada para coleta e organização dos dados; nesta constavam autor, título, ano de publicação e endereço eletrônico para acesso. Em seguida, com base nos títulos e resumos, as produções foram agrupadas em categorias temáticas e analisadas à luz do objeto de estudo desta pesquisa.

Com relação aos resultados, vale ressaltar que todas as produções selecionadas foram publicadas entre os anos de 2019 e 2022. Encontramos 28 produções que foram examinadas, buscando-se estabelecer congruências temáticas, organizadas pelos sentidos nos agrupamentos aqui chamados de “categorias”, as quais foram nomeadas em função dos resultados obtidos.

As pesquisas foram alocadas em cinco categorias temáticas, com base nos temas dos artigos publicados. “Práticas inclusivas e estratégias de ensino” foi a mais representativa, com 19 pesquisas (67,9%), seguida por “Efeitos do ensino remoto” e

“Acesso à informação”, com três produções (10,7%) cada uma, “Formação dos professores”, com duas produções (7,1%) e “Políticas de inclusão”, com uma produção (3,6%), conforme mostra o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Categorias com base nos temas dos artigos publicados

Categorias	Descrição	Número de artigos
Práticas inclusivas e estratégias de ensino	Trata-se de artigos nos quais os pesquisadores buscam as estratégias adotadas pelos professores para tratamento com o PAEE, durante o período pandêmico.	19
Efeitos do ensino remoto	Reúne artigos em que os pesquisadores relatam os efeitos do isolamento social, nos estudantes PAEE.	3
Acesso à informação	Constituída de artigos nos quais os pesquisadores apresentam as dificuldades do acesso à informação pelos estudantes PAEE.	3
Formação dos professores	São artigos em que os pesquisadores relatam a necessidade de formação dos professores no ensino para os estudantes PAEE, com o uso das TDIC.	2
Políticas de inclusão	Trata-se de um artigo, no qual os pesquisadores refletem sobre as políticas públicas para com os estudantes PAEE, durante a pandemia.	1

Fonte: Elaboração própria.

Os estudos que compuseram a categoria *Práticas inclusivas e estratégias de ensino* tiveram focos diversos. Entre eles, podemos citar o processo de implementação do ensino remoto, com vistas à garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes do PAEE, ao longo da pandemia da COVID-19. Arco (2022) teve, como objetivo, conhecer a opinião de professores do ensino secundário obrigatório sobre os efeitos do ensino digital na inclusão e exclusão social dos estudantes. O autor concluiu que as mídias sociais podem promover a inclusão social, em ambientes ideais, mas não podem fazê-lo nas situações atuais.

Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021) analisaram a inclusão dos estudantes com deficiência, no período pandêmico, no âmbito da Educação Básica. Enquanto procedimentos metodológicos, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa, a qual teve como instrumento um questionário semiestruturado.

A partir dos dados obtidos, observou-se que, na percepção dos professores, grande parte dos estudantes com deficiência estava fora de um contexto educacional, durante o período em que foi ofertado o ensino remoto. Dentre os motivos para esses estudantes não estarem sendo acompanhados pela escola, ou acompanhados de forma não eficaz, estão a falta de acesso à tecnologia, a dificuldade de acompanhamento pela família e as atividades não adaptadas para os estudantes com deficiência. Concluem que a pandemia agravou o cenário de exclusão escolar para os estudantes com deficiência.

A pesquisa de Camizão, Conde e Victor (2021) tinha por objetivo examinar o processo de implementação do ensino remoto, com vistas à garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes PAEE, em tempo de pandemia da COVID-19, com base em experiências de duas docentes de dois municípios do estado do Espírito Santo (ES). Adotou-se um estudo documental, utilizando os registros produzidos pelas Secretarias de Educação. Os autores concluíram que o trabalho remoto se concretizou burocraticamente, mas bem distante de levar em conta os objetivos propostos, principalmente quanto aos estudantes do PAEE, cuja caracterização acabou sendo considerada uma condição secundária na implementação do ensino remoto, no momento de pandemia.

Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) trataram sobre o desafio de se pensar na Educação Especial e Inclusiva, no panorama da pandemia, com o objetivo de relatar as formas como as atividades pedagógicas no ensino remoto foram planejadas, desenvolvidas e efetivadas por duas professoras de Educação Especial, desde a suspensão das atividades presenciais. De acordo com os autores, o desafio de se pensar na Educação Especial e Inclusiva, nesse cenário, foi imenso, já que a falta de apoio e procedimentos propostos pelo governo federal, sendo insuficientes, confirma o fato que já acontecia desde antes da pandemia, desconstruindo assim conquistas importantes no campo social e, especialmente, na área educacional. Os resultados da referida pesquisa ainda evidenciaram a necessidade de diálogo entre professores, pais e estudantes, a fim de gerar a motivação necessária para que todos e, principalmente, o estudante PAEE, se mantivessem em atividade, mesmo que remotamente e com dificuldades nas circunstâncias do isolamento.

Com o objetivo de conhecer a experiência do professor de Educação Especial, durante o período de confinamento com estudantes PAEE e uso de novas tecnologias, Alba (2021) desenvolveu uma investigação qualitativa, a partir de entrevistas individuais e grupos focais com 37 professores de Educação Especial da comunidade autônoma de

Andaluzia. Chegou à conclusão de que precisamos repensar as práticas educativas virtuais, desenvolvidas ao longo do período pandêmico, projetando atividades, metodologias e recursos que considerem o grau de autonomia, conhecimento e desenvolvimento dos estudantes a que se dirigem, deixando à mostra a invisibilidade que existe no campo da atenção à diversidade, no uso das tecnologias digitais (ALBA, 2021).

Queiroz e Melo (2021) apresentaram um estudo descritivo, quantitativo e qualitativo, desenvolvido por meio da aplicação de questionário virtual junto a 100 professores que atuam com o PAEE, na Educação Básica. Os dados de pesquisa revelaram que os professores demonstraram preocupação para que os estudantes mantivessem uma rotina de estudos, demonstrando sensibilidade com a dificuldade de muitas famílias com relação à internet e equipamentos para as aulas *on-line*, procurando alternativas viáveis em cada realidade. Assim, os professores intensificaram as orientações às famílias com respeito às possibilidades de mediação das atividades escolares em benefício do estudante do PAEE.

Romaní *et al.* (2022) tiveram por objetivo medir o nível de conhecimento dos docentes sobre Educação Inclusiva, no Peru, em tempos da COVID-19. Um total de 520 professores de diferentes níveis de ensino participaram da pesquisa, através de um questionário *on-line*. Os resultados de pesquisa indicaram que, apesar de os professores terem domínio das tecnologias digitais, esses não conseguiram utilizar as ferramentas como recursos para promover a inclusão escolar e, por falta de investimento, não foram capazes de obter todas as ferramentas necessárias para alcançar os estudantes com suas diferentes especificidades, nos diferentes níveis de educação. Os autores concluíram que o nível de conhecimento docente sobre Educação Inclusiva, no período pandêmico, estava abaixo do esperado.

Observando dados de um projeto desenvolvido durante a pandemia da COVID-19, Magalhães *et al.* (2022) estudaram a compreensão de educadoras que trabalhavam com um estudante com necessidades educacionais intelectuais específicas, concluindo que é fundamental que a educação seja menos preocupada com ações limitadas e limitantes, as quais olham para o outro, considerando especialmente o estudante que é, de alguma maneira, diferente das expectativas dos educadores ou dos formuladores de políticas.

Moreira (2021) empregou cinco cartões de símbolos tangíveis, como recurso para ensinar conceitos sobre a pandemia da COVID-19 para crianças com deficiência múltipla

sensorial visual.² O autor verificou, a partir do seu estudo, que existem diversas possibilidades para implementar o uso de símbolos palpáveis. Os professores devem realizar suas próprias adaptações, pois o mais importante é que o recurso tenha significado para a criança.

Bueno *et al.* (2022) desenvolveram um estudo com a finalidade de analisar como aconteceu o ensino, na pandemia, para os estudantes do PAEE, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os dados de pesquisa demonstraram que os docentes buscaram diferentes alternativas, no ensino remoto, percebendo que as tecnologias e o ambiente virtual foram aspectos positivos, mas também desafiadores. Os autores concluíram que o replanejamento dos métodos pedagógicos, com diferentes formas de se aplicar os conteúdos e diferentes atuações, foi necessário, durante o ensino remoto com os estudantes PAEE. Porém, as orientações para que os professores elaborassem um plano de ensino individualizado não foram implementadas, de sorte que muitos professores não conseguiram fazer, de forma eficaz, podendo prejudicar a qualidade do ensino e a aprendizagem do PAEE.

A fim de identificar os materiais criados e disponibilizados para apoiar a aprendizagem de estudantes do PAEE com TEA, durante o fechamento das escolas na pandemia, Bonotto *et al.* (2020) partiram da técnica de Análise de Conteúdo, com recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, demonstrando atender às expectativas e dando oportunidades de aprendizagem, para que se possa compreender mais e se expressar em uma gama variada de atividades e situações, o que concorre para a inclusão e a participação social e o desenvolvimento de autodeterminação (BONOTTO *et al.*, 2020).

Souza e Dainez (2020) analisaram as condições de realização do ensino remoto emergencial direcionadas a um estudante com TEA, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciaram a importância da escola na vida do estudante e apontaram para o papel dessa instituição, de forma social, como espaço coletivo, sobretudo na formação humana.

Quanto às práticas inclusivas de comunicação acessível à orientação e à prevenção de cuidados com a saúde, no contexto da pandemia, Cardoso, Castellini e Sousa (2021) realizaram, em Portugal e no Brasil, uma revisão narrativa de literatura e de uma reflexão sobre as práticas efetivadas. Os autores constataram a ausência de uma normatização da

² Preservamos a nomenclatura adotada pelo autor, no artigo.

Comunicação Aumentativa e Alternativa, em ambos os países, mas se pôde observar a existência de um empenho entre os grupos, para manter unidade no desenvolvimento dos materiais. A eficácia das pranchas de comunicação produzidas para o período de pandemia da COVID-19 ainda carece de práticas inclusivas, em contexto escolar: ações de comunicação acessível, em Portugal e no Brasil, pesquisas e testes de recepção com os usuários, segundo os objetivos e as tecnologias estabelecidos para cada contexto e objetivos de comunicação.

Martinez e Carvajal (2021) exploraram uma intervenção metodológica com estudantes de uma escola de inglês para estudantes com necessidades especiais, em Manizales (Colômbia). O objetivo do estudo foi identificar o impacto da implementação de algumas estratégias de ensino, no processo de aprendizagem da Língua Inglesa pelos estudantes PAEE. Os autores indicam que a mistura de múltiplas abordagens pode ser benéfica para os estudantes, em várias áreas de desenvolvimento. Mesmo encontrando algumas limitações das intervenções, também são verificados resultados positivos, os quais se tornam inspiração para novos projetos.

Discutir estratégias inclusivas adotadas por intérpretes de estudantes surdos, em um estudo de caso realizado na cidade de Timon, no estado do Maranhão, de maneira a compreender e direcionar o fazer pedagógico, sob a perspectiva da inclusão, foi o tema da pesquisa desenvolvida por Sena, Serra e Lima (2022). Os referidos autores sinalizam que, por mais que os professores sejam cobrados em fecundidade e alcance de notas, a atitude do professor necessita ser ressignificada, pois os estudantes têm seu ritmo de aprendizagem, razão pela qual seu valor social não deve ser estabelecido por avaliações padronizadas. Na era da educação digital, repensar os ambientes de aprendizagem, os processos interativos, as práticas escolares e a inclusão é algo urgente. As políticas de inclusão social precisam ser presentes não somente em aspectos legais, mas nas posturas de quem trabalha com educação. Assim, os discursos sobre inclusão oferecerão lugar à prática, o trabalho colaborativo será concretizado e poderemos construir relações sociais e culturais, sob a perspectiva da real inclusão.

Dias, Santos e Abreu (2021) fizeram uma reflexão sobre a relação de inclusão das crianças com TEA, mediante análise de elementos teóricos que problematizam o ato educativo, de acordo com os pressupostos teóricos da Educação Inclusiva, durante a pandemia. Os autores indicaram que pensar sobre uma proposta curricular especializada para a Educação Infantil, neste período de pandemia, atendendo às necessidades educativas das crianças com TEA, pode repercutir, de forma significativa, no

desenvolvimento integral dessas crianças. Na verdade, é importante que todos os envolvidos estejam abertos e dispostos a efetuar uma escuta e acolhida dos desejos, intenções, interpretando os sentimentos, os quais são demonstrados de diversas formas, para que esse trabalho em conjunto possa implementar estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

Gonçalves e Ferreira (2021) realizaram um estudo que contemplava algumas práticas educacionais inclusivas que permeiam a cibercultura, voltadas para estudantes PAEE, dando ênfase aos educandos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, dos anos finais do Ensino Fundamental, de modo que o objetivo foi mostrar alguns recursos digitais capazes de incentivar esses estudantes a ler e escrever, a partir da educação remota. Os autores concluíram que a maioria das ferramentas digitais e aplicativos não foi desenvolvida propriamente para o uso de estudantes com TDAH que frequentam essas séries, porém, diante de uma intervenção adequada, alguns recursos tecnológicos podem ser úteis e facilitam sua aprendizagem.

Ao discutir práticas pedagógicas propostas para crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus, durante a pandemia, Pletsch e Mendes (2020) apontaram que as alternativas pedagógicas, nesse momento, não foram muito eficientes. Com isso, nossas respostas educacionais precisam ter outra extensão, procurando alternativas e inclusive considerando a resiliência necessária para o trabalho com esse público.

Com o objetivo de investigar quais estratégias estavam sendo utilizadas pelos professores da Educação Inclusiva, a fim de garantir o atendimento educacional, Vitorino, Santos e Gesser (2021) destacaram como positivo o estreitamento entre as famílias e a escola, contudo, declararam ter sido possível notar que, apesar dos esforços, os desafios ainda foram significativos, desmascarando a nítida falta de investimento no preparo dos professores para conhecimento e manuseio de tecnologias para fins educacionais.

Quanto aos artigos sobre o *Acesso às tecnologias*, Rocha e Vieira (2021) procederam a uma revisão de literatura, com o objetivo de compreender como os estudantes PAEE estavam sendo assistidos, durante o período da pandemia. Concluíram que hoje se compreende a verdadeira necessidade e importância da entidade escolar, além de aspectos pedagógicos e relevância assistencial. Colôa (2022) com o mesmo objetivo, utilizou textos e questionários distribuídos em comunidades virtuais de Portugal. O autor corrobora a mesma percepção: o PAEE teve que, novamente, sair de um “casulo” e se submeter a uma nova socialização.

Reche *et al.* (2021) realizaram uma revisão bibliográfica, com o objetivo de determinar as consequências que essa mudança radical no ensino teve, no processo de inclusão educacional, como afetou a população e os professores mais vulneráveis e o que tem significado para a chamada fratura digital. As evidências mostraram que ainda há um caminho a percorrer para se chegar à inclusão das tecnologias digitais, como parte integrante da inclusão educacional geral, extinguindo-se a exclusão digital, que ficou clara no período pandêmico, na maioria dos países. É uma das providências importantes a serem tomadas pelas administrações educacionais, para que, no futuro, seja possível alcançar uma educação inclusiva mais justa e igualitária.

Na categoria de *Efeitos do isolamento*, Givigi *et al.* (2021) analisaram tais efeitos no comportamento de crianças e adolescentes de dois a 19 anos, com Transtorno do Espectro do Autismo. Tratou-se de um estudo descritivo, de caráter transversal, em que pais ou responsáveis responderam a um questionário *on-line*, tendo o contato com os participantes sido feito a partir de listas e grupos disponíveis em *sites* de associações e redes sociais.

Os autores declararam que a situação de isolamento obrigou os professores e estudantes a treinar e experimentar ambientes virtuais, um grande passo para diminuir a lacuna digital; nesse âmbito, o uso das tecnologias digitais na educação era opcional e, em muitas ocasiões, mais uma ferramenta em sala de aula que substituía os recursos tradicionais. Após a pandemia, o domínio e o conhecimento do emprego adequado das plataformas virtuais se tornaram essenciais para gerar um aprendizado ativo e expressivo. Os resultados revelaram que é possível desenvolver conteúdo de uma forma diferente, fazendo com que as TDIC sejam parte complementar da inclusão educacional geral, eliminando a exclusão digital, que ficou evidente, durante o estado de alerta, na maioria dos países, utilizando-se esses recursos para a tomada de decisões para o futuro e reformulando políticas para obter uma educação inclusiva mais justa e igualitária.

Silva *et al.* (2021) analisaram os impactos da pandemia na educação das pessoas com deficiência do estado de Alagoas, com o auxílio de um questionário *on-line*, o qual possibilitou identificar que as atividades educacionais foram dadas de forma remota, todavia, não aconteceram de modo que as necessidades inclusivas e efetivas de escolarização fossem satisfeitas. As especificidades do estudante PAEE adicionam atributos que precisam ser considerados, na construção de um plano educacional individual, mesmo que se efetive de maneira remota.

Paim (2021) teve por objetivo descrever a educação domiciliar de crianças com autismo. Em sua pesquisa no ensino da língua inglesa, durante a pandemia, observando cinco pais, cujos filhos possuíam o diagnóstico de Transtorno Espectro Autista (TEA). O autor afirma que é fiel e cada vez mais relevante o papel exercido pela escola, no âmbito social, político, entre outros, de importância para a interação do indivíduo na sociedade.

Dos dois artigos colocados na categoria *Formação de professores*, o trabalho de Ferreira e Cruz (2021) relata uma experiência de estágio supervisionado no AEE, realizada na rede municipal de Campina Grande do Sul (PR), a qual conta com sete salas de recursos multifuncionais, que atende 84 crianças PAEE. Foram alocadas 35 estagiárias do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior local, com o intuito de que elas experimentassem vivências, nessa modalidade de ensino, em contexto de pandemia. Esse relato evidenciou potencialidades advindas de parcerias estabelecidas entre Educação Especial e comunidade escolar, fomentando reflexões saudáveis acerca da garantia de direito à educação, na perspectiva inclusiva. Concluem que, mesmo não sendo apresentada na formação dos professores uma grade curricular, englobando a Educação Especial e Inclusão, um estágio supervisionado resulta em uma estreita relação entre a prática e a teoria, na formação de professores, permitindo um contato com a futura área de atuação e provocando reflexões acerca dos desafios postos à prática docente e com vistas ao PAEE que está presente nas escolas.

Fernández e Camargo (2021), de seu lado, analisaram a relação entre treinamento de professores, treinamento de professores em educação inclusiva, treinamento de professores em tecnologias, treinamento de professores em ecologia e treinamento de professores em tempo de pandemia. Os autores concluíram que é grande a necessidade da formação dos professores em educação inclusiva e tecnologias para a prática educativa, em suas aulas, repensando as práticas e oferecendo condições de participação e aprendizagem a todos os estudantes.

Por último, o artigo categorizado como *Políticas Públicas* reflete sobre a demanda destas para a oferta da Educação Especial, a partir dos desafios no período pandêmico. Basta, Sakaue e Souza (2021), com o objetivo de meditar sobre políticas públicas voltadas para a Educação Especial, em função dos desafios manifestados pelo contexto pandêmico, concluíram que, adicionada ao acréscimo da desigualdade socioeconômica, no país, encontra-se a emergência por políticas públicas educacionais inclusivas, nas quais o foco da inclusão não deve ser na deficiência, mas, sim, nos espaços, recursos e práticas pedagógicas que precisam ser acessíveis. A inclusão não deve estar restrita ao

acesso do estudante com deficiência à oferta educacional, todavia, principalmente, deve incluir a garantia de condições efetivas de aprendizagem.

Com base nos artigos encontrados, verifica-se que houve a necessidade de uma proximidade entre professores, pais e estudantes, no contexto pandêmico, contudo, ficou evidente o quanto a socialização dentro da escola é importante para a formação humana dos estudantes.

Os professores se mostraram preocupados com a aprendizagem dos estudantes PAEE, porém, enfrentaram dificuldades para planejar e colocar em prática estratégias pedagógicas que atendessem a todos, naquele momento.

Foi evidenciado que os recursos tecnológicos precisam ser incluídos nos cursos de formação inicial e/ou continuada e na prática pedagógica dos professores para com seus estudantes, de sorte a considerar que as propostas e os recursos satisfaçam as necessidades específicas de aprendizagem de todos os estudantes.

Os artigos analisados ainda demonstraram a falta de investimento do poder público, durante a pandemia, o que ocasionou dificuldades de acesso tecnológico para estudantes e professores, gerando desafios de âmbito não só tecnológico, mas também pedagógico.

Com isso, podemos observar o quanto é necessário saber quais foram os desafios dos professores, na atuação com o PAEE, ao longo do ensino remoto emergencial, na pandemia, assim como os sucessos que esses professores obtiveram, durante esse período.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Identificar a percepção dos professores, da educação infantil ao ensino médio, sobre o processo de ensino-aprendizagem do PAEE no ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19.

4.2 Objetivos específicos

- Investigar o uso das TDIC, antes e durante o ensino remoto;
- Identificar o planejamento e adaptações feitas pelos professores, com o PAEE, antes da pandemia e durante o ensino remoto;
- Detectar os desafios do ensino remoto, em relação ao PAEE.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa quanti-qualitativa é de natureza descritiva (GIL, 2002; BORTOLOZZI, 2020). Trata-se de um estudo retrospectivo, que parte da data de realização da investigação em direção a eventos passados específicos, os quais se mostram relevantes, a partir dos relatos de experiências dos participantes, levando-se em consideração os significados por eles atribuídos (FLICK, 2013). Os dados obtidos não poderão ser generalizados, uma vez que a amostra não será representativa da população geral, porém, poderá alcançar com maior profundidade os objetivos propostos.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado pelo Parecer de número 4.927.851 (Anexo A). Adotou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), respeitando-se os princípios éticos em pesquisa com seres humanos.

5.2 Participantes

A amostra foi selecionada entre professores de escolas públicas e privadas, configurando-se sua característica intencional (FLICK, 2013) e de conveniência (BORTOLOZZI, 2020; GIL 2002). Para a seleção dos participantes, os seguintes critérios foram: ter atuado no período da pandemia, no ano de 2020, na modalidade remota, utilizando o ensino emergencial, para algum(a) aluno(a) que seja considerado público-alvo da Educação Especial pela lei brasileira.

5.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário *on-line*, através do *Google Forms*, com questões abertas e fechadas que versavam sobre a prática pedagógica dos professores em relação aos estudantes PAEE, no contexto pandêmico. Destacamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi anexado ao questionário *on-line* e, por meio de caixa de seleção, o participante demonstrava sua concordância no próprio formulário.

Para os aperfeiçoamentos necessários, antes da sua versão final (FLICK, 2013; BORTOLOZZI, 2020), foi feito um estudo-piloto com todos os participantes do Grupo

de Pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento", que conta com 121 participantes, os quais são professores, mestres e doutores que atuam diretamente com a temática da Educação Especial e Inclusiva. Durante uma reunião, foi feita uma apresentação do projeto e a aplicação do questionário, enquanto piloto, depois da qual feitas as alterações sugeridas.

Enviamos um *e-mail* para a Secretaria Municipal de Educação de Bauru, por meio do qual conseguimos a autorização (Anexo B) para desenvolver a pesquisa, junto aos professores da rede pública do sistema municipal, porém, vale citar que a grande maioria dos participantes foi recrutada por intermédio da divulgação nas redes sociais das pesquisadoras.

O questionário (Apêndice B) *on-line* foi disponibilizado para que os professores pudessem responder, em setembro de 2021, começando, assim, a sua divulgação semanalmente.

Algumas questões davam ao participante a opção de assinalar mais de uma questão, com isso, ocorrendo uma intersecção entre dois ou mais eventos. O questionário foi divulgado por diversas vezes, nas mídias sociais, chegando ao resultado de 112 professores participantes; após analisarmos todos os critérios de inclusão e exclusão, obtivemos 108 professores que realmente estavam dentro de todos os critérios de inclusão: ter atuado no período da pandemia, na modalidade remota, com estudantes do PAEE.

5.4 Caracterização dos participantes

Quanto ao perfil dos professores, observou-se que a maioria dos respondentes foi do gênero feminino, sendo representado por 96 respostas (88,9%), seguido pelo gênero masculino, com 12 respostas (11,1%).

Com relação à idade dos participantes, três (2,8%) responderam ter abaixo de 25 anos; seis (5,6%) disseram ter de 26 a 30 anos; nove (8,3%) possuem idade entre 31 e 35 anos; 17 (15,7%), de 36 a 40 anos; 57 (52,8%) responderam ter idade entre 41 a 55 anos – mostrando ser, assim, o maior número de respondentes – e 16 (14,8%) disseram ter acima de 55 anos.

Quanto ao tempo de atuação docente, 22 (20,4%) dos professores responderam ter atuação de 0 a 5 anos e a mesma quantidade para as respostas de 16 a 20 anos; 19 (17,6%) responderam atuar entre 6 e 10 anos; 18 (16,6%) possuem de 11 a 15 anos e 27

(25,0%) dos professores (e sendo o maior número) responderam atuar entre 21 anos ou mais.

No que se refere à localização dos professores participantes desta pesquisa, 24 (22,2%) são da cidade de Bauru, cidade na qual a pesquisa teve sua iniciativa; 43 (39,8%), das cidades vizinhas e imediações de Bauru; 22 (20,6%), da região metropolitana de São Paulo e capital; sete (6,4%), das cidades Guaçuí e Marataizes, estado do Espírito Santo; oito (7,4%), da cidade de Brejo Santo, estado do Ceará; um (0,9%), da cidade de Equador, no Rio Grande do Norte; um (0,9%), da cidade de Luzerna, em Santa Catarina; um (0,9%), de Sertanópolis, Paraná; um (0,9%), de Três Lagoas, cidade de Mato Grosso do Sul.

No tocante à formação desses professores, 46 (42,5%) são formados em Pedagogia, 22 (20,4%) deles possuem licenciatura em uma disciplina específica, seis (5,6%) têm mais de uma licenciatura, 33 (30,6%) dos professores declararam formação em Pedagogia e mais uma licenciatura específica e um professor (0,9%) possui graduação em Relações Públicas.

A titulação máxima dos professores respondentes é apresentada com as seguintes porcentagens: 24 (22,2%) dos professores possuem apenas Graduação, 75 (69,4%) dos professores têm Pós-Graduação, seis (5,6%) fizeram Mestrado e três (2,8%) dos professores concluíram o Doutorado.

Ao serem questionados sobre a escola nas quais atuam, 20 professores (18,5%) disseram atuar em Escola Estadual, 52 (48,1%) responderam que atuam em escola do Município, 20 (18,5%) dos professores atuam em escolas particulares e 16 (14,9%) dos professores responderam atuar em duas ou mais instituições.

5.5 Análise dos dados

Para fins de análise dos dados, nas questões fechadas, utilizamos a estatística descritiva para analisar os dados quantitativos, sendo que apresentaremos alguns dados em gráficos, para melhor visualização e análise.

As respostas das questões abertas foram analisadas com base nos pressupostos de Bardin (2011), por meio de categorias temáticas. Para tanto, organizamos os dados qualitativos em quadros, de modo que, primeiramente, fizemos uma pré-análise e, a partir da análise dessas respostas, uma leitura aprofundada de todos os dados, verificando seus objetivos, objetos, conclusões. Posteriormente, foi feita uma categorização agrupando os relatos por similaridades temáticas emergentes e a elaboração de categorias mutuamente

exclusivas, ou seja, os relatos foram examinados, procurando-se estabelecer congruências temáticas, de maneira a organizar pelos sentidos os agrupamentos aqui chamados de categorias, as quais foram nomeadas em função dos resultados obtidos e que responderam aos objetivos de pesquisa (BARDIN, 2011).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, discorreremos sobre os resultados obtidos na pesquisa, quando organizamos as respostas recebidas em três seções: perfil dos professores, ensino antes da pandemia e ensino durante a pandemia.

6.1 Perfil dos professores

Como já frisamos anteriormente, 96 (88,9%) professores participantes são do gênero feminino, 57 (52,8%) têm idade entre 41 e 55 anos; no que se refere à titulação, 75 (69,4%) dos professores possuem pós-graduação e 52 (48,1%) atuam em escola do Município.

Dos professores que responderam ao questionário, 60 (55,6%) são formados em alguma área da Educação Especial: 16 (26,7%) dos professores possuem pós-graduação em Educação Especial, 15 (25,0%), em Deficiência Intelectual, cinco (8,3%), em Libras – e a mesma quantidade em Psicopedagogia – e os 24 (31,7%) restantes são representados por cursos específicos, como Deficiência Física, Intelectual, TEA, Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e outros cursos. Tivemos 48 (44,4%) dos professores que não possuem nenhuma formação na área da Educação Especial.

Sobre a formação de professores, Pedrosa, Campos e Duarte (2013) informam que o Ministério Público, antecipando-se à LDB (BRASIL, 1996), recomendou pelo menos uma disciplina sobre Educação Especial na grade curricular dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, com a intenção de preparar os professores para um ensino que realmente seja para todos. Porém, as autoras afirmam que essa recomendação não está sendo totalmente seguida, de modo que existem muitos cursos sem a inclusão dessas disciplinas, enquanto outros as possuem, mas com uma carga horária bem reduzida: “[...] por exemplo, disciplinas com 30 ou 60 horas, no máximo. Essa proporção não é suficiente para dar conta minimamente da complexidade das áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva.” (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 43).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, revogou a anterior, de 2015, que cuidava da formação de professores e gestores para atuar na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento. Não se tratava de uma alteração, porém, de uma mudança de concepção sobre a formação dos professores. Nesta Resolução, ganha centralidade o estudo da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), enfocando conteúdos e metodologias, em detrimento dos componentes curriculares que versam sobre os fundamentos da Educação, sem levar em conta as diferenças dos estudantes e suas particularidades, pois a BNCC não leva em consideração os estudantes PAEE, com isso, podemos verificar que a educação escolar inclusiva dá um passo atrás quando se trata da formação dos professores, que em sua sala de aula, precisa atender as demandas educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2019).

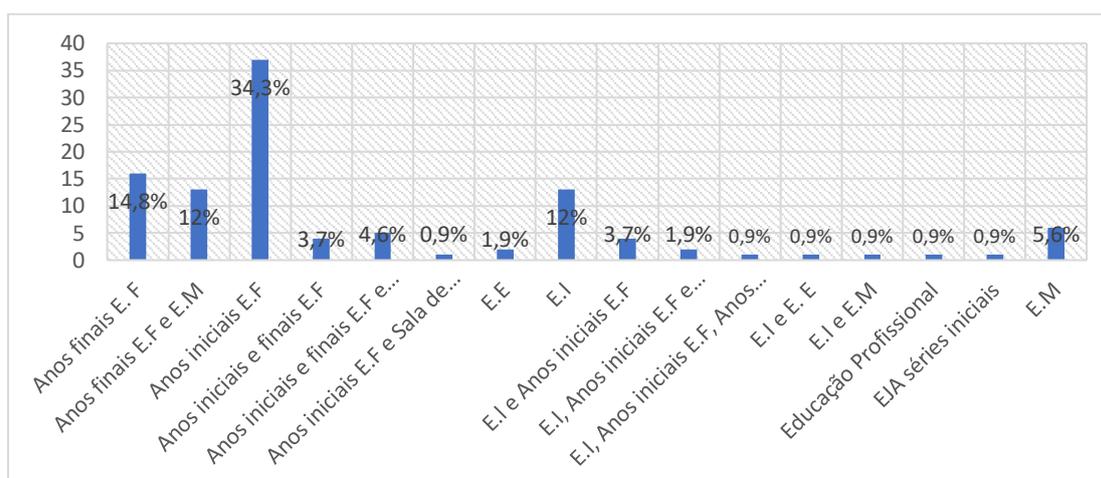
Os professores participantes tiveram suas atuações, durante a pandemia, com estudantes do PAEE, de maneira que a maioria trabalhou no ensino regular, correspondendo a 73 (67,6%) professores; 21 (19,4%) deles atuaram na sala de recursos; sete (6,5%) estavam em ensino regular, com contraturno em sala de recursos; seis (5,6%) professores atuaram como amigo qualificado/cuidador e um (0,9%) dos professores exerceu atividades em sala especial (APAE).

Os governos federal e estadual suspenderam as aulas presenciais, como medida preventiva, a fim de evitar aglomerações, quando os professores passaram a lecionar de suas residências, com os recursos que possuíam. Com isso, perguntamos aos professores se receberam alguma formação para trabalhar no ensino remoto: 74 professores (68,5%) responderam não ter recebido nenhum tipo de formação, ao passo que 34 (31,5%) declararam ter tido algum tipo de formação para trabalhar com o ensino remoto.

De acordo com esses 34 (31,5%) professores que receberam algum tipo de formação, os temas dos cursos estiveram voltados para a utilização de tecnologias e plataformas específicas; foram citados cursos sobre ensino híbrido, formações pelo Centro de Mídias da Seduc/SP e também aqueles que procuraram a formação com amigo(a)s professores que sabiam lidar com as tecnologias.

Ao serem questionados sobre o nível de ensino em que atuaram, durante a pandemia, podemos observar que alguns professores lecionaram em mais de um nível de ensino, como demonstrado na Figura 1:

FIGURA 1 – Nível de ensino de atuação dos professores durante a pandemia



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar, na Figura 1, a maior quantidade de professores – 37 (34,3%) – diz atuar com a Educação Infantil; em seguida, nos anos finais do Ensino Fundamental 16 (14,8%). Esclarecemos também que, nessa pergunta, os professores podiam oferecer mais de uma resposta, caso atuassem em segmentos diferentes, em horários distintos.

A Tabela 1 apresenta o PAEE com o qual os professores trabalharam, durante a pandemia.

TABELA 1 – Público-alvo com que os professores trabalharam, durante a pandemia

Público-alvo	Quantidade	%
Altas Habilidades/Superdotação	1	0,9%
Deficiência Auditiva	6	5,6%
Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, TEA	2	1,9%
Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual	5	4,6%
Deficiência Auditiva, TEA	1	0,9%
Deficiência Física	4	3,7%
Deficiência Física, Deficiência Intelectual	1	0,9%
Deficiência Física, Deficiência Intelectual, TEA	2	1,9%
Deficiência Física, Deficiência Intelectual, TEA, Altas Habilidades/Superdotação	1	0,9%
Deficiência Física, TEA	1	0,9%
Deficiência Intelectual	23	21,3%
Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/Superdotação	1	0,9%
Deficiência Intelectual, TEA	22	20,4%
Deficiência Intelectual, TEA, Altas Habilidades/Superdotação	1	0,9%
Deficiência Visual	1	0,9%
Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, TEA	2	1,9%
Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, TEA	1	0,9%
Deficiência Visual, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, TEA	1	0,9%
Deficiência Visual, Deficiência Intelectual	2	1,9%
Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, TEA	2	1,9%

TEA	28	25,9%
-----	----	-------

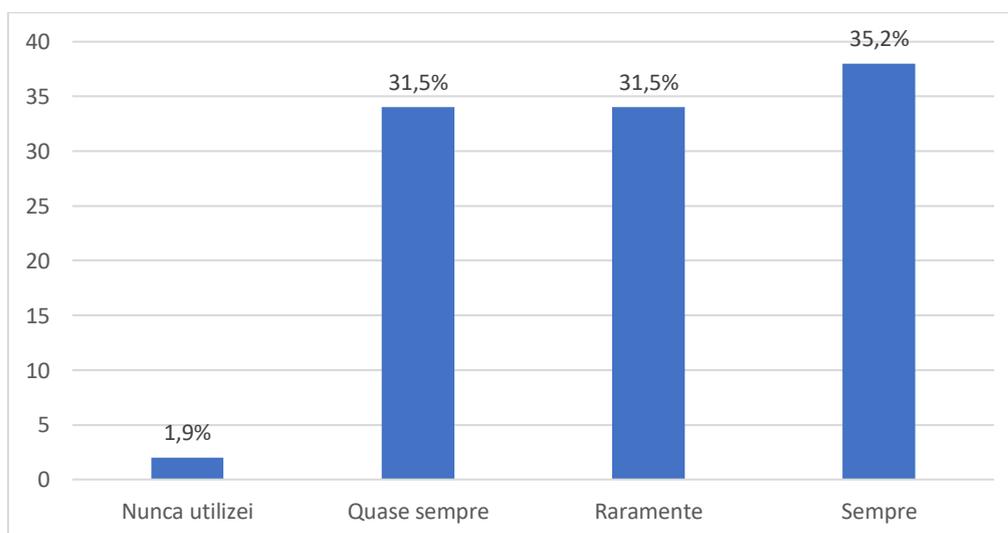
Fonte: Elaboração própria.

A partir das respostas dos professores, podemos verificar que o público-alvo com mais incidência foi o TEA, com 28 (25,9%) professores relatando ter trabalhado durante o ensino remoto, seguido de Deficiência Intelectual, com 23 (21,3%), quase igualando à resposta dos professores de estarem trabalhando ao mesmo tempo com Deficiência Intelectual e TEA, com 22 (20,4%). Segundo IBGE (2023), os dados do Censo Escolar referentes ao ano de 2022 revelam expressivo aumento, nas últimas décadas, no número de estudantes matriculados com o diagnóstico de TEA. Queiroz e Melo (2021), em sua pesquisa, destacam que os participantes atendiam estudantes que apresentavam Deficiência Intelectual (27,25%), na sequência, o Autismo (24,35%), Deficiência Múltipla (12,75%), Deficiência física de usuários que não usam cadeira de rodas (10,43%), Deficiência Física com usuário de cadeira de rodas (9,86%), Baixa Visão (8,12%), Surdez (3,48%), Cegueira (2,61%), Outros (0,87%) e Microcefalia (0,29%), sendo a maior quantidade de estudantes atendidos pelos professores aquela atinente ao TEA e à Deficiência Intelectual.

6.2 O uso das TDIC antes e durante o ensino remoto

Perguntamos aos professores quanto ao uso de tecnologias, quando deveriam responder com que frequência as empregavam, antes da pandemia. Podemos observar suas respostas, na Figura 2.

FIGURA 2 - Uso de tecnologias antes da pandemia



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 nos mostra que 38 (35,2%) professores disseram utilizar frequentemente as tecnologias, antes da pandemia, 34 (31,5%) quase sempre as usavam, a mesma quantidade declarou que raramente as adotava, enquanto 2 (1,9%) responderam que nunca tinham utilizado a tecnologia, antes da pandemia.

O uso das TDIC pelos professores, em sala de aula, é um assunto abordado desde as últimas décadas (GONÇALVES *et al.*, 2019), no entanto, Stahnke e Medina (2022) enfatizam que a adoção das tecnologias ainda é um dos grandes desafios encontrados na formação docente, primeiramente, porque as tecnologias têm evoluído, de forma muito rápida e, mesmo se essas formações acontecessem, os professores nem sempre possuem à disposição, para suas aulas, as ferramentas necessárias.

Dentre os professores que disseram que utilizavam as TDIC em suas aulas, antes da pandemia, 86 professores empregavam vídeos, 57 usavam jogos *on-line*, 36 professores adotavam plataformas digitais; 10 professores utilizavam simuladores³ e oito preferiam *Podcast*.⁴ Ressaltamos que os professores, em suas aulas, podiam ter recorrido a mais de um recurso tecnológico e, por isso, podiam selecionar mais de uma alternativa, nessa questão, ocorrendo assim uma intersecção entre dois ou mais eventos.

Os professores deram as seguintes respostas sobre os recursos tecnológicos utilizados durante o ensino remoto, em suas aulas, para com todos os estudantes: 63 (58,3%) fizeram uso de celular, computador ou *notebook*; 17 (15,7%), celular, computador, *notebook* ou *tablet*; 16 (14,8%), computador ou *notebook*; oito (7,4%), apenas celular; um (0,9%), apenas *tablet*, a mesma quantidade de respostas para a utilização de computador, *notebook* ou *tablet*; e dois (1,9%) disseram não empregar nenhum tipo de recurso tecnológico.

Queiroz e Melo (2021) demonstraram que os professores preocupados com os estudantes quanto à dificuldade das famílias, com relação à internet e equipamentos, pensaram em formas diferentes para que os estudantes mantivessem uma rotina de estudo, intensificando orientações a famílias e possibilidades de mediações, como arrecadações de celulares velhos, impressões de materiais, em suas residências, de sorte a trazer benefícios aos estudantes PAEE.

A Tabela 02 apresenta as plataformas digitais adotadas em aula, durante a pandemia:

³ Equipamentos ou *softwares* capazes de reproduzir atividades reais no ambiente virtual.

⁴ Programa de rádio que pode ser ouvido pela internet a qualquer hora, por meio do celular ou do computador.

TABELA 2 – Plataformas utilizadas pelos professores durante a pandemia

Plataformas	Quantidade	%
CMSP- Centro de Mídias de São Paulo	1	0,93%
<i>Google Meet</i>	11	10,19%
<i>Google Meet, WhatsApp</i>	12	11,11%
Portal COC	1	0,93%
<i>WhatsApp</i>	13	12,04%
<i>Softwares</i> de videoconferências e outros recursos	56	51,85%
<i>Youtube, WhatsApp</i>	11	10,19%
<i>Zoom</i>	3	2,78%

Fonte: Elaboração própria.

Juntamente com as plataformas utilizadas durante as aulas, os professores fizeram uso de materiais extras, conforme assinalaram: 94 (87,0%) professores adotaram vídeos, 64 (59,3%) empregaram jogos *on-line*, 53 (49,1%) recorreram a plataformas digitais, 51 (47,2%) utilizaram textos extras, 47 (43,5%) usaram formulários, 45 (41,7%), listas de exercícios, 26 (24,1%), *quiz* em suas aulas, 10 (9,3%) adotaram *Podcast*, nove (8,3%), simuladores e um (0,9%), o *Padlet*.⁵ Os professores podiam selecionar mais de uma alternativa, ocorrendo, assim, uma intersecção entre dois ou mais eventos.

A pesquisa de Silva *et al.* (2022) corrobora os achados da presente pesquisa, ao evidenciar que os professores, na tentativa de reestruturar suas aulas e fazer com que elas alcançassem os objetivos propostos, apelaram a mais de uma ferramenta digital, na tentativa de atender à diversidade de estudantes, com recursos diferenciados para mantê-los motivados. Os autores acreditam que a busca constante dos professores pelo uso da melhor ferramenta fez com que os laços se estreitassem.

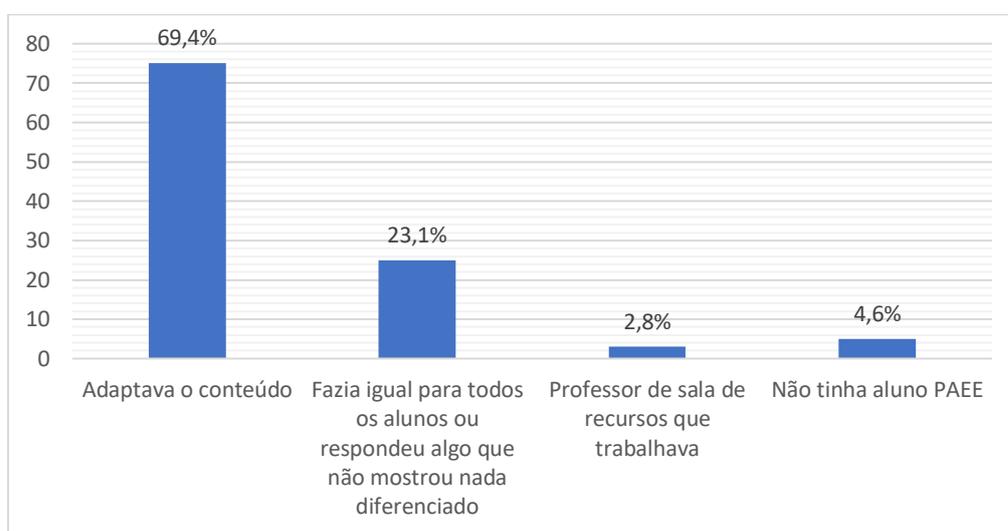
Reis, Fonseca e Vieira Junior (2021), completam, afirmando que o foco, durante a pandemia, foi nos conteúdos e nas atividades, em como elas seriam dadas e não na aprendizagem do aluno, como deveria ser. Assim, percebe-se que muito se tem a acrescentar a respeito dos espaços ocupados pelos estudantes especiais, seja na sociedade, seja no âmbito físico escolar, com a pandemia da COVID-19.

⁵ Ferramenta digital para construção de murais virtuais colaborativos, acessíveis através do navegador de internet de computador ou aplicativo de celular.

6.3 O planejamento e adaptações feitas pelos professores, com o PAEE, antes da pandemia e durante o ensino remoto

A Figura 3 evidencia os resultados referentes ao planejamento e metodologias selecionadas nas aulas, pelos professores, antes da pandemia da COVID-19, descrevendo como eram o seu planejamento e suas aulas, em relação ao PAEE, antes do período pandêmico. Nesse sentido, os professores responderam:

FIGURA 3 – Planejamento e metodologias usadas pelos professores antes do período pandêmico



Fonte: Elaboração própria.

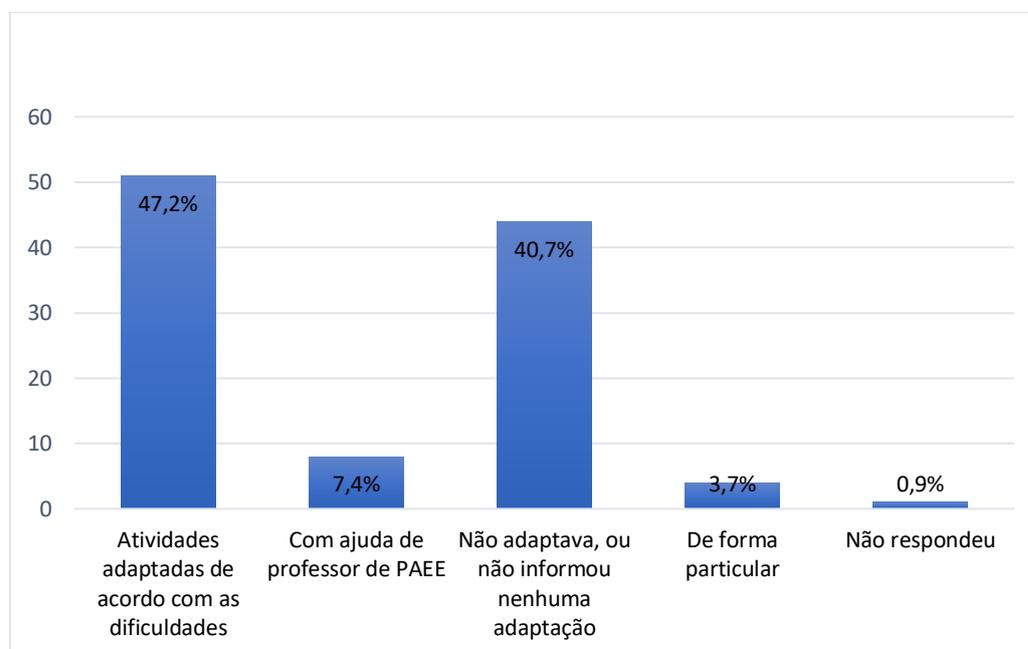
A Figura 3 indica que 75 (69,4%) dos professores disseram que adaptavam o conteúdo, antes do período pandêmico, especificadas como as seguintes adaptações para atender os estudantes do PAEE: adaptações de acordo com a dificuldade visual, adaptações com ferramentas tecnológicas para pessoas com deficiência auditiva, uso de materiais concretos, adaptações curriculares, jogos, brincadeiras, emprego de tecnologia assistiva, redução de questões em provas, palavras cruzadas e textos curtos, simplificação de textos, uso de vídeos e animações, criação de histórias e portfólios específicos, além de alguns professores terem o auxílio de um professor de apoio.

Sobre o uso de diferentes recursos e estratégias, Martinez e Carvajal (2021) ponderam que a mistura de metodologias e práticas educativas pode beneficiar os estudantes PAEE, podendo muitas vezes encontrar resultados positivos que se tornam exemplos e entusiasmo para novos projetos.

Em uma perspectiva da inclusão escolar, devemos entender que há diversas formas de aprender, e toda a diversidade do desenvolvimento humano deve ser reconhecida. Para isso, é muito importante repensar a formação dos professores, a qual ainda é alvo de muitas críticas, principalmente quando se trata do PAEE, porque muitas condições específicas requerem conhecimentos, para que haja a construção e uso de recursos adaptados, com estratégias alternativas que propiciem a promoção do conteúdo curricular, observando as modificações, as formas de ensinar, e buscando novas possibilidades para o ensino (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

A Figura 4 apresenta as respostas sobre o planejamento e metodologias usadas pelos professores, durante a pandemia.

FIGURA 4 – Planejamento das atividades e metodologias utilizadas durante a pandemia



Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que 51 (47,2%) dos professores responderam adaptar as atividades, de acordo com as dificuldades dos estudantes, enquanto 44 (40,7%) declararam não fazer nenhum tipo de adaptação. A ausência de adaptação é um dado preocupante, conforme documento orientador do MEC sobre adaptações curriculares (BRASIL, 2010). Segundo o referido documento, as adaptações curriculares são alterações no currículo, feitas pelo professor, fazendo com que os estudantes PAEE possam participar, de forma produtiva do processo de aprendizagem, na escola regular

(BRASIL, 2010). Assim, se não há adaptação de conteúdo, não há possibilidade de acesso para os estudantes PAEE.

Bueno *et al.* (2022) perceberam, em sua pesquisa, que os professores planejaram e tentaram diversas ações para atender às necessidades dos estudantes PAEE, porém, verificaram que faltaram diretrizes para elaborar um plano de ensino individualizado, o que pode ter sido insuficiente para esses estudantes. Barros, Silva e Costa (2015) também mencionam a falta de diretrizes, em sua investigação, concluindo que, na verdade, na sala de aula, isso não funciona corretamente da maneira como está no papel, principalmente devido ao número elevado de estudantes nas salas de aula e à falta de amparo e acessibilidade.

6.4 Os desafios do ensino remoto, em relação ao PAEE

Perguntamos aos professores se seus estudantes do PAEE tiveram algum tipo de suporte em casa, para desenvolver as atividades propostas nas aulas remotas. Quanto a esse questionamento, 44 (40,7%) responderam que seus estudantes não tiveram nenhum tipo de suporte, enquanto 64 (59,3%) disseram que tiveram algum tipo de suporte.

Salientamos que a função da escola é não permitir que as diferenças se tornem exclusões, atender todos os estudantes, de forma que todos tenham seu direito de aprender e, nesse sentido, deve criar possibilidades para que desenvolvam suas habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Para isso, em momento de pandemia da COVID-19, um planejamento poderia ajudar a todos, ao invés de criar barreiras (CASTRO, 2021).

Desses 64 professores que responderam perceber algum tipo de suporte, 36 (56,3%) disseram que esse suporte veio dos pais, cinco (7,8%) declararam que o apoio veio de professor especialista, com a mesma quantidade em respostas para os professores que informaram ter ajudado o estudante, em horário diferenciado, enquanto 18 (28,1%) não responderam a essa pergunta.

De acordo com Camizão, Conde e Victor (2021), o objetivo de estreitar os vínculos entre escola e família foi superado, porém, entendem que, quando tratamos do comprometimento à aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, esse objetivo não foi alcançado como deveria.

Dos 44 professores que responderam que os estudantes não tiveram nenhum tipo de suporte, em casa, para desenvolver as atividades propostas nas aulas remotas, 10 (22,7%) professores responderam que por falta de tecnologia, com o mesmo resultado

para os professores que responderam que sentiram a falta do preparo da família, 11 (25%) responderam que a falta de acompanhamento afetou o suporte e 13 (29,6%) não responderam.

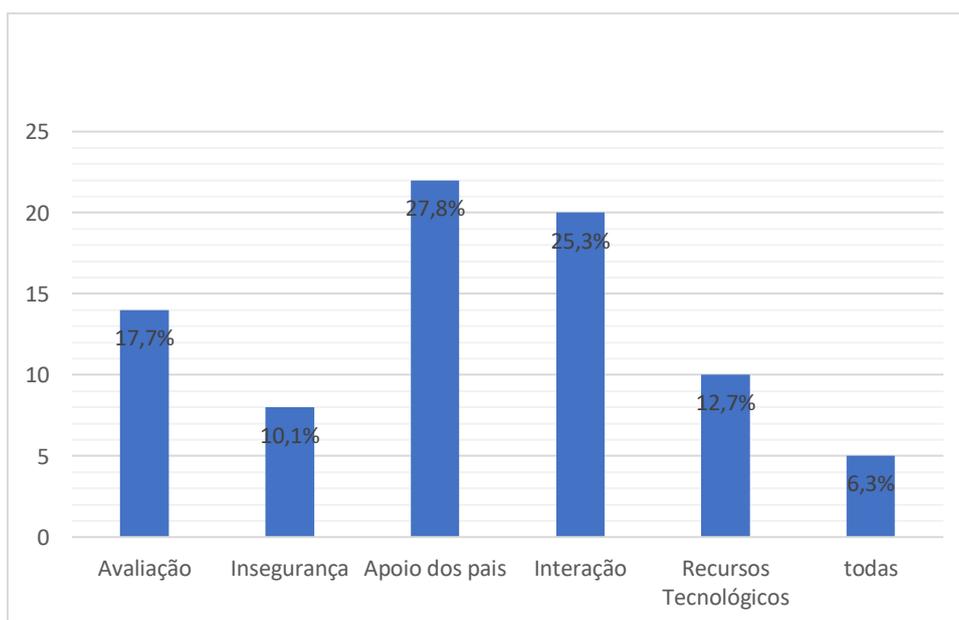
Nascimento e Oliveira (2022) constataram que a educação sofreu bastante com a pandemia da COVID-19, pois não foi possível uma mediação da Educação Especial e nem apoio à família, no preparo das dificuldades na inclusão e adaptação dos conteúdos, como era feito com os estudantes PAEE, antes da pandemia.

A pesquisa lançada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2021), indica que estudantes que frequentavam da creche a pré-escola no Brasil tiveram enormes prejuízos com a pandemia, apresentando uma grande taxa de evasão escolar, de modo que o percentual de retorno ao presencial na educação infantil, em 2020, foi de 8,9% (1 por cento menor do que na educação básica).

Ao perguntarmos se os professores encontraram dificuldades no ensino, na avaliação ou em outras etapas do processo ensino-aprendizagem, para os estudantes do PAEE, nas aulas de ensino remoto, 24 (22,2%) responderam que não encontraram dificuldades, enquanto 84 (77,8%) dos professores disseram que encontraram dificuldades no ensino, na avaliação ou em outras etapas do processo de ensino-aprendizagem para os estudantes do PAEE, nas aulas de ensino remoto.

A Figura 05 apresenta as principais dificuldades encontradas pelos professores, durante a pandemia:

FIGURA 5 – Dificuldades encontradas pelos professores durante a pandemia



Fonte: Elaboração própria.

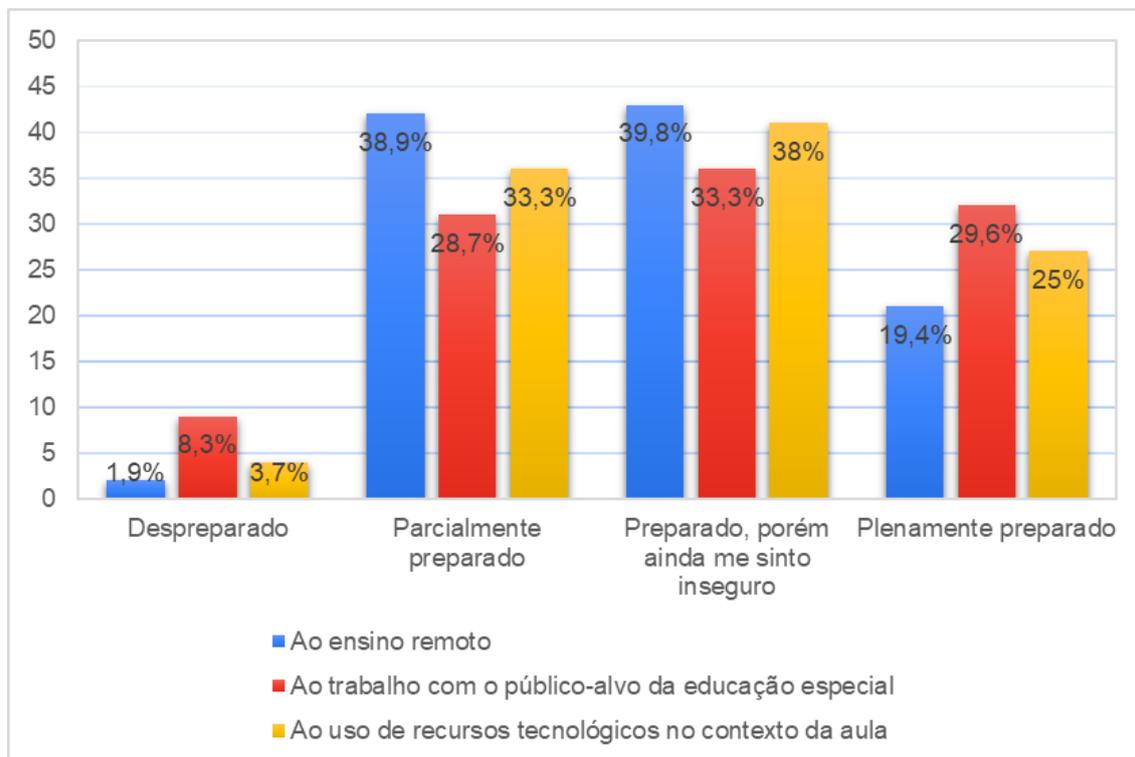
Na Figura 5, dentre os 84 (77,8%) professores que responderam ter encontrado algumas dificuldades, conforme as porcentagens expressas anteriormente, podemos observar que 5 (6,3%) responderam ter encontrado todas as dificuldades possíveis, durante a pandemia, como, por exemplo, insegurança, falta de apoio dos pais, falta de interação e falta de familiaridade com recursos tecnológicos.

Queiroz e Melo (2021) afirmam que uma grande preocupação dos professores foi a participação das famílias, para que os estudantes mantivessem a rotina de estudos, devido a dificuldades com relação à internet, equipamentos, falta de domínio das tecnologias e por terem que trabalhar e não ser possível, assim, dar assistência aos estudantes.

Em relação aos sucessos, observamos, pelos dados, que os professores sempre superaram as expectativas, fazendo o seu melhor, mesmo com condições de trabalho difíceis, de maneira que puderam mencionar experiências bem-sucedidas, nesse momento de pandemia. Tais sucessos são ficam visíveis em algumas declarações, a seguir: *“retorno dos responsáveis sobre a aprendizagens”, “uso de joguinhos”, “apresentação das habilidades dos alunos”, “um ensino híbrido com menos alunos quando as coisas já estavam um pouco mais calmas”, “poder ver o que o aluno tinha aprendido”, “participação da família”, “participação dos alunos em lives”, “atendimento telefônico”, “laço afetivo mesmo no on-line”, “aprender a utilizar as tecnologias”, “proximidade com as famílias”, “alunos se sentindo mais à vontade”, “utilização de vídeos”, “mundo digital”, “parceria com as famílias”, “vínculo aluno x professor e trabalho lúdico”*.

Ao serem questionados sobre seus sentimentos quanto ao ensino remoto, o trabalho com o PAEE e o uso de recursos tecnológicos, no contexto da aula, a Figura 6 reúne as respostas dos professores participantes.

FIGURA 6 – Sentimentos dos professores quanto ao ensino remoto, trabalho com o PAEE e o uso de recursos tecnológicos, no contexto da aula



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos seus sentimentos quanto ao ensino remoto, podemos verificar, na Figura 6, que a maioria dos professores 43 (39,8%) disseram que se sentiram preparados, porém, ainda com sentimento de insegurança, seguidos de 42 (38,9%) que se sentiram parcialmente preparados. O estudo de Mattos *et al.* (2020) evidenciou que muitos docentes se viram na obrigação de se atualizarem e se adaptarem a essa nova modalidade. Criaram, buscaram e compartilharam recursos, com a utilização dos meios digitais, a fim de conseguirem cumprir o seu papel de ensinar.

Quanto ao uso das TDIC, no contexto da sala de aula, podemos perceber também que a maioria dos professores, isto é, 36 (38%), disseram que se sentiram preparados, contudo, inseguros, seguidos de 32 (29,6%) que se sentiram plenamente preparados.

Oliveira (2022) ressalta que está sendo um grande desafio a formação dos professores, na perspectiva inclusiva, e que, além dessa formação profissional, saberes da experiência são igualmente muito importantes na formação, pois é construída a partir dos desafios encontrados pelos professores, nas salas de aula, os quais, através do cotidiano, se preocupam em trabalhar com as dificuldades e diversidade, presentes na escola já há alguns anos.

Porém, os dados apresentados anteriormente nos chamam a atenção para a pesquisa de Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021), que observaram, percepção dos professores participantes, que grande parte dos estudantes PAEE estava fora do contexto educacional, durante o ensino remoto; dentre os motivos para isso, os autores citam o fato de não estarem sendo acompanhados pelos professores das salas de recursos ou por perceberem a falta de qualquer tipo de acompanhamento pela escola, demonstrando uma exclusão para com esses estudantes.

Quando nos referimos ao uso de recursos tecnológicos, no contexto da aula, 41 (38%) disseram que se sentem preparados, todavia, ainda se sentem inseguros, enquanto 36 (33,3%) responderam se sentir parcialmente preparados. Conforme Flauzino *et al.* (2021), ficou evidente a insegurança dos professores no uso dos recursos tecnológicos, no contexto da sala de aula, além de muitos deles, antes, não terem conhecimento das ferramentas digitais que deveriam ser utilizadas em suas aulas, demonstrando a emergência de se incluir essa disciplina nos cursos de docência, trabalhando o tema de modo transversal, dentro das propostas de formação inicial e continuada.

No Quadro 3, apresentamos as respostas dadas pelos professores participantes da pesquisa, quando abordam seus sucessos e insucessos, durante o ensino remoto. As falas dos professores foram agrupadas em categorias temáticas, de acordo com o referencial de Bardin (2011).

QUADRO 3 – Categorias em relação ao sucesso do ensino remoto

Categorias	Subcategorias
Sucessos do Ensino Remoto	1) Participação da Família; 2) Professores especialistas; 3) Apropriação das TDIC; 4) Interação estudante x professor.
Insucessos do Ensino Remoto	1) Participação da Família; 2) Uso da TDIC; 3) Apropriação das TDIC; 4) Avaliação: dificuldades no processo de avaliar.

Fonte: Elaboração própria.

Na categoria **Sucessos do Ensino Remoto**, um dos pontos positivos levantados pelos professores foi o **Participação da Família**, como destacado nos excertos a seguir: *“Apoio dos responsáveis na realização das atividades e tarefas enviadas.”* (P13-DI-Ed.Inf.)⁶; *“O sucesso foi a participação da família, engajada em fazer sua criança*

⁶ A indicação se refere ao nível de ensino em que o participante lecionou e o PAEE atendido.

participar das aulas.” (P21-TEA-Ed. Inf.) e *“Situação de sucesso: por meio de contato telefônico consegui auxiliar uma mãe a regular o comportamento inadequado de um estudante com TEA.*” (P24- Visual, física, TEA e DI – EF1 e EFII).

Vitorino, Santos e Gesser (2021) também apontaram como positivo o estreitamento da relação entre a escola e a família, declarando que o apoio entre ambas foi significativo para a aprendizagem dos estudantes.

A categoria **Professores especialistas** evidenciou a importância do trabalho dos professores especialistas, conforme os excertos a seguir: *“Ainda bem que tem a presença dos pedagogos especialistas. Pois, não tenho formação na área, assim, o trabalho em conjunto rende bons resultados.”* (P6 – Visual e DI – EM); *“As atividades foram preparadas pelas professoras da SR”* (P16 – Visual, Di e TEA – EFI) – e ainda este:

Fiz tudo baseado no pouco conhecimento que tenho sobre o assunto, acredito que consigo bons resultados, principalmente com ajuda da pedagoga responsável, mas, ainda sim, acredito que preciso aprimorar minhas técnicas com esses alunos. (P19 – DI e Auditiva – EFII e EM)

Queiroz e Melo (2021) concluíram que não só a escola, mas toda a entidade escolar, incluindo o atendimento assistencial dos estudantes com o professor especialista, é essencial para a aprendizagem do estudante PAEE, uma vez que a intervenção e a mediação do professor, no momento específico em que o estudante esteja realizando a atividade, lhe trarão muitos benefícios para a aprendizagem.

Na categoria **Apropriação das TDIC**, os professores falam de seus sucessos alcançados após o uso das tecnologias, segundo os excertos a seguir: *“[...] hoje tenho mais facilidade de desenvolver as atividades no computador aprendi muito.”* (P44 – DI – EFI); *“[...] auxílio a utilização e compreensão das ferramentas digitais necessárias ao acesso da aprendizagem pelo aluno.”* (P20 – DI e TEA – EFII) e *“[...] participação de vários alunos em lives, com interação com professor.”* (P22 – Física, DI e TEA – EFI e EFII).

Vitorino, Santos e Gesser (2021), em sua pesquisa, concluem que, apesar dos desafios, as TDIC podem potencializar a aprendizagem das crianças com deficiência. Ao buscarem entender como os professores atenderam os estudantes PAEE, com o uso das TDIC, é essencial compreendermos o processo de apropriação de ferramentas tecnológicas que já existiam e que, a partir de agora, conseguem perceber como possibilidades de inclusão dos estudantes.

A categoria **Interação estudante x professor** demonstra que, mesmo com o distanciamento, os professores conseguiram interagir com seus estudantes, conforme se pode verificar pelos excertos a seguir: “[...] *o contato direto com o aluno.*” (P56 – DI – EFI e Sala de recursos); *“Diálogo com o aluno, contato e desenvolvimento das atividades.”* (P28 – DI – EFII); *“Sucesso foi quando o aluno Rafael demonstrou ter entendido a explicação que eu fiz a respeito de um dos temas da aula.”* (P19 – DI e Auditiva – EFII e Médio) e *“O sucesso foi que mesmo sem conhecer a criança pessoalmente, consegui um laço afetivo com ela bem caloroso.”* (P38 – TEA – Ed. Inf)

Dias, Santos e Abreu (2021) refletem sobre a importância da interação entre o estudante e não só o professor, mas todos os envolvidos nesse processo, realizando uma escuta e acolhida, interpretando sentimentos que são expressos pelos estudantes de diversas formas e favorecem o processo de aprendizagem.

Os professores também responderam acerca das situações que eles consideraram de insucesso, tais como: retrocesso no ensino, falta de estímulos, falta de devolutiva dos estudantes, autonomia dos estudantes, não saber o que realmente o estudante aprendeu, dificuldade de contato e interação com os estudantes, falta de rotina dos estudantes, atividades entregues incompletas, ausência de formação e preparação, compromisso dos pais, dificuldade nas adaptações, falta de motivação dos estudantes, não fazer a inclusão, mas apenas sobreviver, dificuldade de compreensão da utilização das ferramentas digitais, não conseguir usar o concreto, falta de interação tão necessária para as crianças, falta de práticas motoras, falta de estrutura, falta de participação, dificuldade em compreender se o estudante realmente aprendeu, não atingir os objetivos esperados, retorno mínimo, aulas tradicionais que não funcionam, cansaço mais fácil na tela do computador, falha na participação dos estudantes, falta de *wifi*, dados móveis que acabavam, pais desenvolvendo as atividades pelas crianças, desistência de estudantes (abandono), excesso de faltas e instabilidade da internet.

Na categoria **Insucessos do Ensino Remoto**, um dos pontos levantados pelos professores foi a **Participação da Família**, como destacado nos excertos a seguir: *“Porque, apesar de encaminharmos os recursos lúdicos e todos os procedimentos para o desenvolvimento das aulas, os responsáveis ou pais não tem muito jeito, na verdade não são professores e fazem o que podem. E a gente entende....”* (P4 – TEA e Auditiva – Ed. Inf); *“Infelizmente a falta de compromisso da família em assistir estes alunos em casa.”* (P23 – DI e Auditiva – EFI), além deste último:

Um horário específico para eu fazer vídeo chamada com a criança e a mãe. Cada dia a mãe podia num horário. E as vezes esse horário não era compatível com o meu horário de trabalho com o filho. E quando isso era possível a mãe não respondia as necessidades da criança para a realização das atividades. Ela deixava a criança a vontade para fazer o que queria. (P38 – TEA – Ed. Inf).

Vauthier (2020) reforça a importância de a família e a escola caminharem juntas, para que haja sucesso no processo de aprendizagem dos estudantes, buscando um mesmo objetivo e comprometimento para a formação da criança ou do adolescente, todavia, aponta, em sua pesquisa, que as famílias têm cada dia mais demonstrado um desinteresse para com a educação de seus filhos, o que foi sentido por alguns professores, durante o período pandêmico. Não podemos deixar de levar em consideração que muitos pais não puderam acompanhar seus filhos, por estarem trabalhando, de forma remota.

Na categoria **Uso das TDIC**, os professores relatam as dificuldades do uso das TDIC pelos estudantes, de acordo com os excertos a seguir: *“Principalmente das famílias menos esclarecidas, que tinham dificuldade de acesso e por consequência, não conseguiram o retorno da atividade.”* (P22 – Física, DI e TEA – EFI e EFII); *“De princípio para implementação da Tecnologia e adaptação dos alunos por meio da internet, e aplicativo de interação, mas obtive êxito com as minhas linhas de raciocínio pedagógico”* (P64 – DI e Altas habilidades – EFI, EFII e EM); *“Dificuldades de Internet e uso de WhatsApp, sim foi realizada ligações semanais para essas famílias.”* (P89 – TEA – EFI) – além destes:

As principais dificuldades foram na participação oral e comunicação, que não pode ser avaliada; na adaptação de conceitos mais abstratos (no caso de história, foi difícil virtualmente trazer para o concreto conceitos como nazismo). No presencial está sendo mais fácil. (P66 – DI e TEA – EFII e EM)

Trabalho na zona rural, jeito meio era o celular, tudo foi preparado de forma simples para gerar o acesso, aprendizagem, algumas atividades e avaliações foram feitas através do Google forms e outras impressas. Acredito que algumas atividades, avaliações a própria família que fez a atividade no lugar do aluno mesmo tentando sempre orientar, essa parte que dificultou bastante. (P80 – DI e TEA – EFI)

Dificuldades para realizar as atividades no contexto remoto também foram mencionadas, no estudo de Nascimento e Oliveira (2022), pois, de repente, os estudantes tiveram que estudar em casa, um local no qual era de costume descansar ou fazer apenas as tarefas de casa, além de em muitas residências, os estudantes não terem um local apropriado para os estudos, nem ferramentas tecnológicas para todos da casa.

Na categoria **Apropriação das TDIC**, os professores apontaram duas dificuldades na apropriação das TDIC, conforme os excertos a seguir: *“Foi difícil porque as aulas eram ao vivo e eu ficava com receio de dar atividades especiais onde todos os alunos estavam logado”* (P31 – DI e TEA – EFI e EM); *“A falta da tecnologia para o aluno, torna se quase impossível trabalhar o ensino remoto”* (P69 – Auditiva e DI – EFI, EFII e EM) – e mais estes:

Alguns alunos tiveram pouca participação nas atividades propostas, pois, não tinham acesso às ferramentas tecnológicas. Devido e essa situação, foi realizada uma busca ativa. Realizavam algumas atividades impressas somente. (P63 – DI e TEA – Educação especial)

Garantir um retorno das atividades, e conseguir meios de orientar os alunos para a execução da atividade. A melhor maneira foi planejar um ensino individualizado de acordo as necessidades e condições dos alunos e não fazer algo geral, pois deixaríamos de alcançar todos os alunos. (P84 – Auditiva, Física e FI – Ed. Inf, EFI e EFII)

Dificuldades no uso das TDIC também foram relatadas no estudo de Silva *et al.* (2022); os autores esclarecem que alguns problemas interferiram no ensino, durante o período pandêmico, tanto para os professores quanto para os estudantes, que não dispunham de internet com velocidade suficiente para se manterem *on-line*, ou, ainda, porque algumas de suas comunidades tinham acesso algum à internet, ou até mesmo não possuíam celular, computador ou qualquer outro recurso necessário para a interação, de forma remota.

Na categoria **Avaliação: dificuldades no processo de avaliar**, os professores revelam a dificuldade em avaliar as aprendizagens dos estudantes, segundo os excertos a seguir: *“Sem condições de avaliar e analisar o processo de aprendizagem do estudante. Sem contato com o aluno. Muitas vezes nem pelo chat. O aluno entrava nas aulas, porém não participava mesmo sendo solicitado.”* (P14 – TEA – EFII); *“Avaliação exclusiva pelo retorno das atividades impressas.”* (P48 – DI e TEA – EFI) – e, finalmente:

Principalmente no quesito avaliação, não conseguia acompanhar a realização das atividades de perto e isso foi bem complicado. Entretanto os pais do aluno demonstraram um grande interesse em ajudar e isso foi bom, pois com a ajuda deles é por meio de vídeo e vídeos chamadas conseguia acompanhar em tempo real a realização. (P12 – DI e TEA – Ed. Inf)

Na pesquisa de Souza e Macedo (2021), os professores encontraram dificuldades em avaliar os estudantes, durante o período pandêmico; entre as dificuldades encontradas,

foi citada a ausência dos estudantes nas aulas *on-line* e, com isso, a falta de entrega das atividades avaliativas que ali eram aplicadas, havendo a necessidade de buscar novas estratégias, para que esses estudantes pudessem ser avaliados de alguma forma, levando as atividades para os estudantes com entregas posteriores, já que a grande maioria dizia ser prejudicada pela falta de internet.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao resgatarmos o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em identificar a percepção dos professores, da educação infantil ao ensino médio, sobre o processo de ensino-aprendizagem do PAEE no ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19, os dados nos mostram que os professores conseguiram se adaptar, de diversas formas, aprendendo a utilizar as TDIC e outros recursos, como materiais impressos, para ajudar na aprendizagem de seus estudantes.

Ao investigarmos o uso das TDIC, antes do ensino remoto, percebemos que os professores costumavam se servir delas, mas geralmente como um recurso complementar, para o fechamento de um conteúdo; quando analisado o emprego das TDIC, durante a pandemia, observamos que os professores tiveram que se adaptar, apesar das dificuldades encontradas, no que se refere à avaliação e acompanhamento da presença efetiva dos estudantes, no decorrer das atividades. Os dados de pesquisa indicaram também que os professores participantes pretendem continuar adotando as TDIC, em suas práticas pedagógicas.

Considerando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE, durante o ensino remoto, alguns professores disseram fazer adaptações antes do período pandêmico e muitos não acabavam tendo que se preocupar com isso, já que seus estudantes tinham o professor especialista, que os acompanhava, de maneira que não tinham necessidade de um planejamento individualizado para os estudantes do PAEE.

Com isso, observamos que os professores acabaram desenvolvendo e criando seus próprios materiais e recursos pedagógicos, a fim de tentar atingir todos os estudantes, mas enfrentaram muitos entraves, como a falta de acompanhamento de responsáveis que, naquele momento, estavam em casa, todavia, trabalhando remotamente, para garantir seus empregos, a dificuldade de avaliar esses estudantes, pois se encontravam longe e, por isso, ficava difícil de entender se os estudantes tinham realmente aprendido e desenvolvido as atividades, ou se seus responsáveis as faziam para que seu filho entregasse.

Alguns professores encontraram dificuldades pela falta de acesso e de recursos de acessibilidade para seus estudantes, os quais, sem determinados recursos, como computadores, celulares e até mesmo a internet, para frequentar as aulas, ficavam sem contato e, quando os docentes encaminhavam as atividades impressas, muitas vezes, estas não eram realizadas e devolvidas como deveriam.

Como apresentado na revisão de literatura, todas as pesquisas mencionadas convergem com os resultados encontrados no presente estudo, no que se refere ao uso das TDIC, ensino aprendizagem dos estudantes PAEE e falta de acesso de muitos estudantes aos recursos tecnológicos durante o período pandêmico.

Apontamos, como limitação do estudo, a abrangência da amostra, a qual contemplou apenas alguns estados, sem uma representação expressiva de participantes fora do Estado de São Paulo. Assim, indicamos que uma amostra maior, com todas as regiões do Brasil, além de um contato mais próximo com as escolas e os professores participantes, com mais questões abertas, nas quais os professores pudessem descrever seus sentimentos sobre seus trabalhos durante a pandemia, poderia revelar dados mais precisos para as questões levantadas.

Com isso, sugerimos novas pesquisas na área, que objetivem identificar as dificuldades e as defasagens dos estudantes, identificando, junto aos docentes e responsáveis, suas percepções quanto à inclusão escolar e suas aprendizagens, durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

ALBA, B. G. Uso das TIC e atenção à diversidade em tempos de COVID. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 2, p. e33578, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/33578>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ARCO, L. J. P. Desigualdad educativa en medio de una pandemia: el papel inclusivo y exclusivo de los medios sociales según el profesorado. **Teknokultura**, Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, v. 19, n. 2, p. 189-196, 2022. País Vasco (España). Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/77712/4564456560588>. Acesso em: 24 jul. 2022.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2023.

BASTA, L.; SAKAUE, S. M. S.; SOUZA, K. R. Políticas de in/exclusão escolar no contexto da pandemia de COVID-19. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, n. 00, p. e021001, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9114>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BERTHOLDO, N. E. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. **Ponto-e-Vírgula**, v. 22, p. 59-72. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2017i22p59-72>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BONOTTO, R. *et al.* Oportunidades de aprendizaje con apoyo de Comunicación Aumentativa y Alternativa en tiempos de COVID19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1730-1749, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13945>.

BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – material didático. São Carlos: Pedro & João, 2020.

BRASIL. (Constituição). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL; Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Direito à educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20fins%20deste,com%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 6 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 15 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020^a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID19**. Brasília: MEC/CNE, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 mar. 2022.

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, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus (COVID – 19)**. 2020d. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2022.

BUENO, M. B. *et al.* Ensino Remoto para Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial nos Institutos Federais. **Educação em Revista** [on-line], v. 38, e33814, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469833814> <https://doi.org/10.1590/0102-469833814t>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, v. 47, e245165, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ftkkwwZtMh4VgHymv5G5WHD/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CARDOSO, E.; CASTELINI, A. L. de O.; SOUSA, C. M. A. de O. A. Práticas inclusivas em contexto: ações de comunicação acessível em Portugal e no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 2990-3004, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16063>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CASTRO, E. A. *et al.* Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Periódico Científico Projeção e Docência**, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/download/563/505>. Acesso em: 6 jan. 2021.

CASTRO, G. C. Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios para a inclusão. **Margens**, [S.l.], v. 15, n. 24, p. 275-290, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10102>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CAVALCANTE, M. S. A. *et al.* Educação inclusiva em tempos de pandemia. *In*: **CONEDU, VII – edição on-line**, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID3458_07092020200610.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

COLÔA, J. Tempos de Pandemia: Quando os Frágeis Sintomas de Inclusão se Transformam em Sinais de Exclusão. **Roteiro** (Joaçaba), v. 47, 2022. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_a1d447c225b847d8bdc8ab13327bf38f. Acesso em: 24 jul. 2022.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, A. M. F.; FERREIRA, L. G. F.; REZENDE, M. S. S. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Revista Instituto Fabris Ferreira**, 2020. Disponível em: <https://www.apmp.com.br/artigos/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia-c-cury-l-a-ferreira-l-g-ferreira-a-rezende/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. Crianças com Transtorno do Espectro Autista em Tempos de Pandemia: Contextos de Inclusão/Exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, v. 23, n. especial, p. 101-124, 2021.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva no Contexto da Pandemia. **Educação Em Revista**, (Marília, Brasil), v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FERNÁNDEZ, A. H.; CAMARGO, C. de B. Modelo SEM para o treinamento tecnológico, ecológico e inclusivo de professores em tempos de pandemia. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 2, p. e33640, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/33640>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FERREIRA, D. C. K.; CRUZ, M. C. S. da. A importância da Educação Especial e Inclusiva na formação de docentes: uma experiência de Estágio Supervisionado no Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18440>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011 (Coleção Primeiros Passos).

FLAUZINO, V. H. P. *et al.* As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 06, ed. 03, v. 11, p. 05-32, mar. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/educacao-digital>. Acesso em: 27 dez. 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **O impacto da pandemia da Covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças**. 2021. Disponível em: <https://fmcsv.org.br>. Acesso em: 10 abril de 2023.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente** - a teoria das inteligências múltiplas. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIVIGI, R. C. N. *et al.* Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [on-line]**, v. 24, n. 03, p. 618-640, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n3p618.8>. Acesso em: 24 jul. 2022.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto, 1999.

GONÇALVES, J. R. G. *et al.* A evolução da tecnologia na educação. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros**, v.10, n. 37, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.processus.com.br/index.php/egjf/article/view/65>. Acesso em: 02 fev. 2023.

GONÇALVES, S.; FERREIRA, B. E. B. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e25043, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/25043>. Acesso em: 24 jul. 2022.

GRANEMANN, J. L. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30., 2007, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Caxambu-MG: ANPED, 2007.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020, s/p. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 17 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Brasília: IBGE, 2023.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. *In: BRASIL. Tecnologias digitais na educação*. Brasília: MEC, 2009. p. 9-17. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MACHADO, P. L. P. Educação em tempos de pandemia: o ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 06, v. 08, p. 58-68. jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva [on-line]**, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200008>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. *et al.* Viable-transformative inclusion: diverse means of agency by an adolescent with Specific Intellectual Educational Needs (SIEN) and his educators. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [on-line]**. 2022, v. 38, n. 1, 202257174. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257174>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MAGALHÃES, R. C. B. (org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MAGALHÃES, T. F. A. Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 205-221, 2020. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/issue/view/2432/showToc>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. *In*: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 31-48.

MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial** [on-line], v. 22, n. 3, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300010>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MARTINEZ, Z. L. G.; CARVAJAL, S. A. R. Ensino de inglês online para alunos com transtorno do espectro autista e síndrome de Down durante a pandemia de COVID-19. **Íkala**, Revista de Língua e Cultura, [S. l.] , v. 26, n. 3, p. 715-730, 2021. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/345449>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MATTOS, E. A. *et al.* As professoras de Ciências Naturais e o ensino remoto na pandemia de COVID-19. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 2, 2020.

MATTOS, P. C. **Tipos de Revisão de Literatura**. 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. especial, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, E. G. (org.) **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 18 -26 (Coleção UAB-UFSCar: Pedagogia).

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOREIRA, F. D. S. Ensinando Conceitos sobre a Pandemia com Símbolos Tangíveis. **Revista Brasileira de Educação Especial** [on-line], v. 27, e0013, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0013>. Acesso em: 24 jul. 2022.

NASCIMENTO, A. V. da S.; OLIVEIRA, G. M. G. de. Inclusão e adaptação do aluno com autismo nas aulas *on-line* em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 17550-17561, 2022. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45037>. Acesso em: 27 dez. 2022.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** [on-line], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. (org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

OLIVEIRA, J. P. D. **Educação especial: Formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, P. J. D.; OLIVEIRA, W. P.; BARBOSA, R. P. C. A Percepção dos Professores sobre a Inclusão no Ensino Remoto dos Alunos com Deficiência durante a Pandemia do Novo Coronavírus. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, 2021. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_crossref_primary_10_33448_rsd_v10i7_16380. Acesso em: 24 jul. 2022.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2020.

PAIM, G. S. O Impacto Da Pandemia no Ensino de Língua Inglesa na Educação Inclusiva. **Research, Society and Development**. 2021. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_ Acesso em: 24 jul. 2022.

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta-RS: Ilustração, 2020. Disponível em: <https://editorailustracao.com.br/livro/desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Revista Educação Unisinos**, v. 17 n. 1, p. 40-47, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05/1411>. Acesso em: 15 dez. 2022.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17126>. Acesso em: 25 jul. 2022.

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** 34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

RECHE, M. P. C. *et al.* O impacto do estado de alarme decretado pela COVID-19 na inclusão educacional. **Texto Livre**, Belo Horizonte MG, v. 14, n. 2, p. e34204, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/34204>. Acesso em: 22 jul. 2022.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1 (especial), p. 33-44, 2017.

REIS, C. M. de B.; FONSECA, V. L. da; VIEIRA JÚNIOR, N. Atendimento a alunos especiais em tempos de pandemia: espaços ocupados? **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e319101018937, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18937>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. F. Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia: Assistência aos Estudantes da Educação Especial por meio da Educação Remota. **Dialogia** (São Paulo), v. 39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20600>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ROMANÍ, Y. L. H.; FALLA, J. M. B.; RUIZ, N. S. S.; GARCÍA, R. J.; BALVIN, Y. R. Use and Knowledge of ICTs in Inclusive Education at Educational Levels. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, [S. l.], v. 17, n. 08, p. 42-60, 2022. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/29297>. Acesso em: 25 jul. 2022.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas – Educação**, p. 41-57, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Acesso em: 13 jan. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Prática pedagógica e a pandemia da Covid-19: percepções dos professores. *In*: SENHORAS, E. M. (org.). **Covid-19: Educação e a ótica docente**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020b.

SANTOS, D. R.; OLIVEIRA, K. F.; SOARES, Z. C. B. Desafios enfrentados pelos professores no cenário de pandemia e pós-pandemia: professores e os desafios encontrados em tempo de pandemia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 15, p. e02101523083, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23083>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SENA, L. de S.; SERRA, I. M. R. S.; LIMA, M. R. S. Ensino remoto emergencial e a mediação de intérpretes de Libras no município de Timon - Maranhão. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e27745, 2022. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27745>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SILVA, A. C. S. *et al.* Os Impactos da Pandemia COVID-19 na Educação das Pessoas com Deficiência do Estado de Alagoas. **Research, Society and Development**, v. 10, n.15, p. E425101523086, 2021. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_crossref_primary_10_33448_rsd_v10i15_23086. Acesso em: 24 jul. 2022.

SILVA, N. A. *et al.* O uso de ferramentas digitais no ensino remoto durante a pandemia no Ensino Fundamental II. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2022. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2157. Acesso em: 26 dez. 2022.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 23, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 10 ago. 2020.

SOUZA, M. F. T; MACEDO, R. C. Avaliação da aprendizagem e as dificuldades de interação em tempos de pandemia. In: CONEDU, VII., 2021, Campina Grande: **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/80365>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SPRÉA, R. **Atividades para alunos com deficiência intelectual**. IPTC, 2021. Disponível em: <https://iptc.net.br/atividades-para-alunos-com-deficienciaintelectual/>. Acesso em: 20 out. 2022.

STAHNKE, H.; MEDINA, P. O ensino remoto em tempos de pandemia e o letramento digital de professores. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 25, p. 42-51, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366133372_O_ensino_remoto_em_tempos_d_e_pandemia_e_o_letramento_digital_de_professores. Acesso em: 15 dez. 2022.

TANNUS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100153&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2023.

VAUTHIER, R. L. **A participação da família no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**,

[S.l.], v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. Disponível em:
<http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1013/6750>. Acesso em: 02 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VITORINO, M.; SANTOS, B. C. L. S.; GESSER, V. Práticas Tecnológicas Na Educação Inclusiva durante a Pandemia do COVID-19. **Dialogia** (São Paulo), v. 39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20616>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ZANATA, E. M. O papel do professor da educação especial na construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola. **Redefor Educação Especial e Inclusiva**, [S. l.], n. 1, p. 1-7, 28 abr. 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155279>. Acesso em 20 jul. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CEP – UNISAGRADO

Prezado (a) Senhor (a)

Gostaríamos de convidá-lo a participar de um estudo intitulado “**O público-alvo da educação especial no ensino remoto emergencial: Desafio de professores na atualidade**” que será desenvolvido pela mestranda Renata Araujo dos Santos.

O objetivo desta pesquisa consiste investigar, por meio dos relatos, as opiniões de professores(as) sobre suas atuações com o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia pelo COVID-19 com alunos que façam parte do PAEE. Espera-se, ao final desse trabalho compreender os desafios e as dificuldades enfrentadas pelas professores durante o período de ensino remoto emergencial. Os riscos desta pesquisa relacionam-se com o sigilo dos dados e risco mínimo de constrangimento por parte dos respondentes da pesquisa. Reforçamos que todos os procedimentos éticos serão seguidos com o intuito de assegurar o sigilo da identidade dos participantes e das informações coletadas. Destaca-se que o participante poderá desistir do estudo a qualquer momento. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador responsável assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, e de seu acompanhante, como transporte e alimentação.

Sua participação consistirá no preenchimento do Questionário Sociodemográfico (composto por 7 perguntas fechadas) e o Questionário de opiniões de professores(as) sobre suas atuações com o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia pelo COVID-19 com alunos que façam parte do PAEE (composto por 16 questões fechadas e 10 abertas).

Assim, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área científica e publicá-los em revista científica ou outro meio de divulgação científica, mas garantimos que seu nome, caso faça parte dos dados do estudo, será mantido em sigilo absoluto quando da divulgação dos resultados. Informamos, também, que, em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz, esses materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável.

Note que sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a).

Da mesma forma, caso decida não participar do estudo, ou tomar a decisão, em qualquer momento, de desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, penalidade ou constrangimento, e, se for o caso na área da saúde, não haverá modificação na assistência que vem recebendo nesta instituição.

Fique certo que os pesquisadores estarão sempre à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa e, para tal, no final deste documento se encontram seus nomes e forma de contato.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**CEP – UNISAGRADO****Participante**

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos deste estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, _____ de _____ de _____

Assinatura

Pesquisador principal:

Nome: Ketilin Mayra Pedro – Professora e Diretora da Área de Ciências Humanas e Sociais

E-mail: ketilinp@yahoo.com.br ketilin.pedro@unisagrado.edu.br

fone: (14) 99671-0056

Assinatura do pesquisador

Data:

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o

Comitê de Ética em Pesquisa do UNISAGRADO

Centro Universitário Sagrado Coração

Rua Irmã Arminda 10-60, Bauru – SP Fone: (14) 2107260

APÊNDICE B – Questionário

Educação Especial no ensino remoto emergencial: desafio de professores na atualidade

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O desafio dos professores com alunos de Educação Especial, durante o ensino remoto”, por meio da qual pretendemos compreender as opiniões de professores(as) sobre suas atuações com o uso de ensino emergencial, no contexto da pandemia da COVID-19, com alunos que façam parte do público-alvo da Educação Especial.

Sua participação neste questionário consistirá em preencher algumas perguntas com respostas objetivas, que levarão, em média (no total), 20 minutos. As perguntas são sobre sua opinião/percepção sobre o público-alvo da Educação Especial no ensino remoto, ao longo da pandemia da COVID-19. Todas as informações têm caráter confidencial, portanto, sua identidade será mantida em sigilo, não utilizaremos seu nome real nas publicações oriundas da pesquisa.

Um risco do questionário é que ele evoque desconforto psíquico, principalmente por estarmos falando sobre a pandemia da COVID-19 e suas dificuldades de ensino, durante esse período. No entanto, a equipe de pesquisadoras é composta por profissionais de Psicologia capacitadas para acolher e indicar profissionais para apoio ou atendimento psicológico, caso haja necessidade. Se ocorrer algum dano ou risco a você, não previsto pelas pesquisadoras, medidas serão tomadas, a fim de atenuar seus efeitos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o Parecer 4.927.851.

Informamos que seu nome e *e-mail* serão preservados e que os dados coletados serão utilizados apenas para a pesquisa.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Dr.^a Ketilin Mayra Pedro (ketilin.pedro@unesp.br)

Renata Araujo dos Santos – mestranda (renata.a.santos@unesp.br)

Caracterização dos participantes

1 - Durante o ensino remoto emergencial, você teve/tem aluno do público-alvo da Educação Especial em suas turmas? *

Sim / Não

2 - Assinale o público-alvo da Educação Especial com o qual trabalha *

Deficiência Visual

Deficiência Auditiva

Deficiência Física

Deficiência Intelectual

Transtornos do Espectro Autista

Altas Habilidades/Superdotação

Caracterização dos professores

1. Nome (Iniciais): *

2. *E-mail*:

3. Qual o seu gênero? *

Feminino

Masculino

Outro:

4. Idade: *

Abaixo de 25 anos
De 26 a 30 anos
De 31 a 35 anos
De 36 a 40 anos
De 41 a 55 anos
Acima de 55 anos

5. Nível de ensino em que atua: *

Educação Infantil
Anos iniciais do Ensino Fundamental
Anos finais do Ensino Fundamental
Ensino Médio
Outro:

6. Área de Formação (Graduação) *

Pedagogia
Letras
História
Geografia
Matemática
Educação Física
Artes
Ciências Biológicas
Física
Química
Filosofia
Outra:

7. Titulação máxima *

Graduação
Especialização
Mestrado
Doutorado

8. Tem formação na área da Educação Especial? *

Sim
Não

9. Se sua resposta anterior foi “sim”, indique em qual área da Educação Especial você tem formação.

10. Tempo de atuação docente: *

0 a 5 anos
6 a 10 anos
11 a 15 anos
16 a 20 anos
21 anos ou mais

11. Escola em que atua: *

Particular
Municipal
Estadual
Federal

12. Cidade em que leciona: *

Opinião dos professores sobre o público-alvo da Educação Especial no ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19.

1. Durante o ano de 2020/2021, sua atuação foi: *

Ensino regular
Sala de recursos
Amigo qualificado / cuidador
Outro:

2. Você utilizava recursos tecnológicos, antes da pandemia? *

Sempre
Quase sempre
Raramente
Nunca utilizei

3. Se, na resposta anterior, você respondeu afirmativamente, indique quais recursos você empregava, antes da pandemia?

Quiz
Lista de exercícios
Podcast
Vídeos
Jogos *on-line*
Textos
Formulários
Simuladores
Plataformas digitais
Materiais impressos
Outro:

4. Recebeu alguma formação para trabalhar no contexto do ensino remoto? *

Sim
Não

5. Se sua resposta anterior foi “sim”, cite o tema do curso.

6. A escola em que você trabalha possui: *

Laboratório de informática
Equipe de suporte tecnológico
Sala de recursos
Não possui nenhum recurso tecnológico
Outro:

7. Como você se sente em relação: *

	Plenamente preparado	Preparado, porém me sinto inseguro	Parcialmente preparado	Despreparado
Ao ensino remoto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao trabalho com o público-alvo da educação especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao uso de recursos tecnológicos no contexto da aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Neste momento, qual o modelo de ensino adotado pela sua instituição? *

Totalmente remoto
 Presencial e remoto
 Totalmente presencial
 Outro:

9. Quais recursos você usa, no ensino remoto? *

Celular
 Computador/Notebook
 Tablet
 Nenhum
 Outro:

10. Quais plataformas você tem utilizado para suas aulas? *

Google Meet
 Microsoft Teams
 Youtube
 WhatsApp
 Zoom
 Webex
 Outro:

11. Quais materiais extras foram adotados? *

quis
 Lista de exercícios
 Podcast
 Vídeos
 Jogos on-line
 Textos
 Formulários
 Simuladores

Plataformas digitais

12. Descreva como era o seu planejamento e prática pedagógica, em relação ao estudante público-alvo da Educação Especial, antes do período pandêmico. *

13. Destaque as adaptações curriculares que eram realizadas para atender às especificidades do seu estudante.

14. Descreva como era/é o seu planejamento e prática pedagógica, com respeito ao estudante público-alvo da Educação Especial, durante o ensino remoto. *

15. Seus alunos público-alvo da Educação Especial têm algum tipo de suporte, em casa, para desenvolver as atividades propostas nas aulas remotas? *

Sim

Não

16. Se sua resposta foi “sim”, cite o tipo de suporte e quem garante a eles essas condições.

17. Se sua resposta foi “não”, indique se a falta de suporte afetou a aprendizagem.

18. Encontrou dificuldades no ensino, na avaliação ou em outras etapas do processo ensino-aprendizagem, para os alunos público-alvo da Educação Especial, nas aulas de ensino remoto? *

Sim / Não

19. Se sua resposta foi “sim”, indique quais dificuldades foram encontradas? Como lidou com elas? Foram superadas?

20. Compartilhe situações de sucesso e insucesso que teve, durante o ensino remoto, com alunos público-alvo da Educação Especial. *

21. Gostaria de comentar algo mais sobre esse assunto? Fique à vontade para partilhar.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

Pesquisador: Ketilin Mayra Pedro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50797021.0.0000.5502

Instituição Proponente: Universidade do Sagrado Coração - Bauru - SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.927.851

Apresentação do Projeto:

O presente projeto trata-se de uma pesquisa em parceria com o Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp de Bauru-SP por meio de aplicação de questionário com profissionais da educação que atuam na educação especial.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o objetivo da pesquisa é "Compreender a opinião dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem do público-alvo da educação especial no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora relata que "os riscos desta pesquisa relacionam-se com o sigilo dos dados e risco mínimo de constrangimento por parte dos respondentes da pesquisa.". Em relação aos benefícios, a pesquisadora afirma que a pesquisa possibilitará "[...] a compreensão da realidade e buscar estratégias para minimizar os efeitos do ensino remoto para o público-alvo da educação especial."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa se apresenta de forma detalhada e clara quanto aos seus objetivos e procedimentos, atendendo todas as exigências éticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE adequado.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Bairro: Rua Irmã Arminda Nº 10-50

CEP: 17.011-160

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)2107-7260

E-mail: cep@unisagrado.edu.br



Continuação do Parecer: 4.927.851

Recomendações:

Sem recomendações à pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação pelo Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto de pesquisa apresenta-se de forma clara e detalhada, com os termos obrigatórios adequado às exigências deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1801982.pdf	13/08/2021 19:03:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	13/08/2021 19:03:38	Ketilin Mayra Pedro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	13/08/2021 19:03:30	Ketilin Mayra Pedro	Aceito
Folha de Rosto	Folha_assinada.pdf	13/08/2021 19:03:24	Ketilin Mayra Pedro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 24 de Agosto de 2021

Assinado por:
Bruno Martinelli
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Bairro: Rua Irmã Arminda Nº 10-50 **CEP:** 17.011-160
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)2107-7260 **E-mail:** cep@unisagrado.edu.br

ANEXO B – Autorização Secretaria Municipal da Educação – Bauru

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU
Estado de São Paulo
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fone – (014) 3234-1977
End.: Rua Raposo Tavares nº 8-38 – Vila Santo
Antonio CEP- 17013-031



Bauru, 27 de dezembro de 2021.

AUTORIZAÇÃO FINAL

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais autoriza Renata Araújo dos Santos a desenvolver o projeto intitulado **“O público-alvo da Educação Especial no ensino remoto emergencial: desafio de professores na atualidade”** junto aos professores de escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Bauru que atuaram na modalidade remota durante o ano de 2020 para algum público-alvo da Educação Especial. .

Salientamos que o público-alvo supracitado tem autonomia para a decisão de participar do projeto.

Atenciosamente,

Prof. Me. Janaina Fernanda Gasparoto Fusco
Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais
Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais