

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MÔNICA MENDES DA CUNHA PESTANA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA:
ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Corumbá/MS

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

MÔNICA MENDES DA CUNHA PESTANA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA:
ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

Corumbá/MS

2022

MONICA MENDES DA CUNHA PESTANA

Dissertação intitulada **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA: ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** (96 p.) apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação – curso de Mestrado – área de concentração em Educação Social, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal*, e à banca examinadora abaixo especificada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Aprovada em 06/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Orientadora)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dra. Andressa Santos Rebelo (Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dra. Flávia Faissal de Souza (Titular)
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Dra. Bárbara Amaral Martins (Suplente interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dra. Márcia Denise Pletsch (Suplente externo)
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

A todas as vítimas da COVID-19, em
especial minha saudosa amiga Amanda
Sabino – *in memoriam* – sua amizade e
alegria foi essencial
na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ser parte do grupo de discentes do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul me mostrou que por mais que o trajeto seja tortuoso ter pessoas com quem dividir as experiências ou até mesmo um ombro para os dias difíceis torna o caminho mais leve. Venho aqui agradecer a todos que, ainda que indiretamente, fizeram parte desse processo.

Ao Supremo pelo fôlego de vida, me fortalecer para vencer todos os obstáculos diários, permitir que eu pudesse vivenciar a pesquisa e me conceder a graça de ter tido pessoas (facilitadores) durante esse processo.

Agradeço à minha Orientadora Prof^a Dr^a Mônica Kassar pelas orientações, por não desistir de mim, compreender minhas dificuldades e todos os momentos que precisei me distanciar diante das batalhas enfrentadas em períodos tão difíceis como os encarados nestes anos tão conturbados. Vivenciar uma pandemia em meio ao Mestrado foi assustador, mas sua dedicação em tornar nossa pesquisa possível foi crucial para chegarmos até aqui. Minha eterna admiração pela profissional e pessoa excepcional. Sua cordialidade e respeito tornou o caminho muito mais leve. Muito obrigada, à senhora minha gratidão e verdadeira admiração.

Aos professores do curso, a todos vocês minha gratidão e admiração. Vocês desempenham de maneira brilhante o trabalho de vocês. Enxergam coisas que não enxergamos, nos lapidam e nos transformam. Vocês são verdadeiros oleiros, lapidários. Obrigada!

À Universidade que me oportunizou esta qualificação, pelo espaço acolhedor e conforto durante todo o período de aulas presenciais.

Agradeço a minha cara metade, Adauto Henrique, a melhor pessoa que eu poderia ter ao meu lado. Obrigada pela parceria, compreensão, colo nos dias difíceis, acreditar em mim, até mesmo nos momentos que nem eu acreditava e compreender minha ausência em tantos momentos. As madrugadas mal dormidas não seriam as mesmas sem o seu apoio. Sem você certamente eu não chegaria onde cheguei, você faz parte do trajeto, porque sempre se dispõe a ser um facilitador em tudo que me proponho a fazer. Ver você ao cruzar a linha de chegada nessa maratona chamada vida acadêmica faz tudo, até mesmo os percalços, terem valido a pena. Seu jeito doce, seu respeito e o seu amor foram cruciais para o meu crescimento como pessoa. Obrigada, meu amor!

Gratidão a menininha que eu ainda não conheço, mas já sinto mexer aqui dentro de mim. Sua chegada assim de surpresa foi um tanto assustadora, durante a finalização do Mestrado então tornou tudo tão mais desafiador, mas você me tornou mais forte, me deu um gás, uma força que eu não sabia que tinha. Espero conseguir retribuir sendo uma boa mãe para você.

Meu muito obrigada a você, mãe. Pelo seu coração zeloso e sua disposição em tornar meus trajetos sempre mais leve, desde meu nascimento até os dias atuais, com seu cuidado e dom de ser mãe. O Mestrado não teria sido o mesmo, ou talvez nem ocorreria, sem seu apoio, sua comida quentinha e sempre deliciosa, mas, principalmente, sem a sua fé. Obrigada por acreditar em mim e me apoiar.

Ao meu pai que compreendeu que durante os anos de curso eu teria que fazer algumas escolhas e teria limitações, obrigada por me apoiar, o senhor fez parte desse processo.

Aos meus amados irmãos Jucilene, Robson, Mayara e Raphael que se orgulharam de mim desde o momento de inserção no curso. Aos meus sobrinhos Eduarda, Renato e Júlia.

A você Vó, que me ensinou a ser forte e a lutar pelo que quero. Entendo que os planos de Deus são incompreensíveis aos nossos olhos, mas sua recente partida foi muito sentida.

Família, vocês foram a base desse longo trajeto, obrigada.

Ao meu quarteto de amigas, Bruna, Tatiane e Amanda (*in memoriam*). Ter a amizade de vocês deixou o fardo mais leve. Amanda, obrigada pela sua amizade, sua ausência é sentida todos os dias.

Sem mais, obrigado a todos que, de alguma maneira, me deram forças, me incentivaram, direta ou indiretamente. Meu muito obrigada!

[...] ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.
(FREIRE, 1996. p. 25)

PESTANA, Monica Mendes da Cunha. **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA: ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2022.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado faz parte da linha de pesquisa “Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social” no curso de Mestrado em Educação – área de concentração Educação Social - do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal (CPAN). Tem como enfoques estudos da Educação Especial e Inclusão Escolar, a escolarização e a garantia de direitos dos alunos da educação especial. O ano de 2020 iniciou com o fechamento das escolas brasileiras, seguindo as recomendações internacionais, objetivando o controle da disseminação da pandemia de Covid-19, obrigando as escolas a se adaptarem bruscamente. Diante desse atípico contexto educacional, esta pesquisa propõe-se a conhecer como tem ocorrido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a pandemia, buscando analisar como o isolamento social pode ter influenciado esses atendimentos. Em uma abordagem qualitativa, primeiramente realizou-se uma revisão bibliográfica com o levantamento de teses, dissertações, de artigos em periódicos e de trabalhos publicados em eventos da área da educação, contribuindo, assim, para o refinamento do objeto de estudo. Posteriormente, foram empreendidas entrevistas com professores atuantes em salas de recursos multifuncionais das cidades de Corumbá/MS e Mesquita/RJ, por meio do *Google Meet*. A escolha dos docentes e dos *loci* decorreu do projeto de pesquisa “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha” em que este projeto está integrado. O estudo mostrou a existência de diferentes formas de ações do professor de AEE em relação a que seria esperado na perspectiva da política de educação inclusiva, o que dificultou/dificulta o melhor andamento e desenvolvimento dos atendimentos. Concluímos que os professores produziram o possível e se prepararam na mesma proporção em que foram assistidos para tentar dar continuidade nesses atendimentos. A falta de coordenação por parte das instituições públicas impossibilitou, em algumas escolas, a continuidade do trabalho e, em outras, a qualidade da oferta dos atendimentos em meio à pandemia. A realização desta investigação buscou contribuir com a ampliação da reflexão sobre os atendimentos ocorridos em duas regiões do Brasil (CO e SE) e, ainda, colocar em pauta a discussão de uma educação que seja inclusiva e para todos, com a intenção de colaborar com o debate mais amplo e fomentar políticas públicas brasileiras voltadas para a educação especial.

PALAVRAS CHAVES: Política de Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Covid-19. Inclusão Escolar. Salas de Recursos Multifuncionais.

PESTANA, Monica Mendes da Cunha. **SPECIAL EDUCATION IN PANDEMIC CONTEXT: ANALYSIS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE.** 2022. Thesis (Masters in Education). Federal University of Mato Grosso do Sul, Corumbá (MS), 2022.

ABSTRACT

This thesis is part of the line research “Policies, institutional practices and social exclusion/inclusion” in Education master’s degree – Social Education concentration area – in the post-graduate program in Education of Federal University of Mato Grosso do Sul – Pantanal Campus. It focuses on studies of Special Education and School Inclusion, schooling and guaranteeing the rights of the special education students. The year 2020 began with the closing of Brazilian schools, following international recommendations, aiming control of the pandemic spread of COVID-19, forcing schools to adapt abruptly. Given this atypical educational context, this research aims to understand how the Specialized Education Attendance has occurred during the pandemic, seeking analyze how social isolation may have influenced these services. In a qualitative approach, primarily develops the bibliographic review with a survey of theses, dissertations, journals articles and works published in the education area events, contributing to the refinement of the study object. Subsequently, were undertaken interviews with working teachers of Multifunctional Resource Rooms of Corumbá/MS and Mesquita/RJ, through Google Meet. The choice of the teachers and the *loci* was made through the project “Information and Communication Technology and innovation in schooling processes in inclusive education: different contexts in Brazil and Spain” which the research is integrated. The study showed different ways of action of Specialized Education Attendance teachers with was expected in inclusion policies perspectives, which made it difficult/difficult the best progress and development of the students who need treatment. We conclude that the teachers produced as much as possible and prepared themselves in the same proportion that they were assisted to try to continue these services. The lack of coordination from public institutions made it impossible to continue or made it with unquality to offer this treatment in the middle of the pandemic. The realization of this search seeks to contribute to the expansion of the attendance that occurred in two Brazil regions (Midwest and Southeast) and, also, put in discussion a education that is inclusive and for everybody, with the intention of collaborating with the broader debate and to promote Brazilian public policies focused to special education.

KEYWORDS: Inclusion Policies. Specialized Education Attendance. Covid-19. School Inclusion. Multifunctional Resource Rooms.

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CDPD	- Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência
CAA	- Comunicação Alternativa e Argumentativa
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPAN	- Câmpus do Pantanal
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NTE	- Núcleo de Tecnologia Educacional
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PAEE	- Público-alvo da Educação Especial
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA	- Programa Escola Acessível
PPA	- Plano Plurianual
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI Inclusiva	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	- Programa de Pós-graduação em Educação
PSE	- Programa Saúde na Escola

PT	- Partido dos Trabalhadores
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	- Sistema Educacional Brasileiro
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SRAG	- Síndrome Respiratória Aguda Grave
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	- Termo de Consentimento livre e Esclarecido
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TIC	- Tecnologia de Informação e Comunicação
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – <i>Fake News</i> sobre COVID-19 no <i>Facebook</i> por assunto (%)	36
Gráfico 2 – Número de mortes diárias confirmadas por COVID-19	37
Gráfico 3 – Situação apontada pelas mães quanto a tecnologia como suporte e ferramenta... ..	43
Gráfico 4 – Dificuldades encontradas pelos alunos nas aulas remotas no AEE	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese de casos, óbitos, incidência e mortalidade	38
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras-chaves revisão de literatura	20
Quadro 2 – Artigos selecionados ANPED e Google Acadêmico	21
Quadro 3 – Principais pontos levantados na entrevista	62
Quadro 4 – Perfil dos participantes	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 Acerca dos objetivos	16
2 Procedimentos teórico-metodológicos	18
3 As justificativas para desenvolver esta pesquisa	24
4 Sobre a organização do texto	33
1 COVID-19 E O CENÁRIO BRASILEIRO	34
1.1 Educação brasileira e a pandemia de COVID-19	38
2 ABRINDO CAMINHO PARA A INCLUSÃO: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	50
2.1 O Atendimento Educacional Especializado como espaço de inclusão escolar: O que é o AEE?	57
2.2 Educação Inclusiva e Inclusão Escolar	59
3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO VERSUS PANDEMIA (ANÁLISE DOS ATENDIMENTOS EM MEIO A PANDEMIA DE COVID-19)	62
Perfil dos entrevistados	62
3.1 Papel do professor no AEE	64
3.2 Relação professor da sala regular e professor de AEE	68
3.3 Formação continuada	71
3.4 Estratégias escolas – ocorreu AEE na pandemia?	73
3.5 Dificuldades – alunos e professor	77
3.6 O AEE na pandemia – visão dos entrevistados	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE	91
Apêndice A	92
Apêndice B	93
Apêndice C	95
Apêndice D	96

INTRODUÇÃO

1 Acerca dos objetivos

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação – área de concentração Educação Social do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – *Campus* do Pantanal (CPAN). É vinculada à linha de Pesquisa “Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social” e ao projeto de pesquisa em andamento “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”, sob a coordenação e vice coordenação respectivamente das professoras Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS) e Rosália Maria Duarte (PUC-Rio), com enfoque nos estudos da Educação Especial e Inclusão Escolar, bem como na escolarização e na garantia de direitos dos alunos da Educação Especial¹.

Após a promulgação da Constituição de 1988, as políticas voltadas à infância e à adolescência passam a fortalecer-se, colaborando para o aumento das matrículas nas escolas de Educação Básica (REBELO; KASSAR, 2017). Para os alunos da Educação Especial, a matrícula também foi exigida. A partir de 2003, os programas e ações se direcionaram para a matrícula desses alunos na sala de aula comum da rede regular de ensino, contudo a ideia de que esses alunos deveriam matricular-se no “sistema geral de educação” (BRASIL, 1961) já era defendida desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Entre final do século XX e início do XXI, a política para a educação dos alunos da Educação Especial passa a adotar claramente uma perspectiva inclusiva. Com o intuito de induzir a política de inclusão e a matrícula desses alunos nas salas de aula comuns, o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) é lançado, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de Abril de 2007, apesar de as primeiras salas terem sido organizadas em 2005 (REBELO, 2012). A implantação dessas salas se constitui em um “[...] recurso

¹ Embora “Público-alvo da Educação Especial (PAEE)” seja o termo presente em diversos documentos, tais como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), muitos ativistas dos movimentos sociais têm problematizado o uso recorrente do termo nos documentos políticos, pois argumentam o fato de serem “sujeitos de” e não “alvo de”. Levando em conta esse ponto de vista, partindo de leituras acerca do peso dos significados e orientações de estudiosos da área, utilizaremos o termo “alunos da educação especial” em oposição a utilização de PAEE. Em caso de citações diretas grifaremos o termo para evidenciarmos o uso recorrente do mesmo e apontarmos oposição diante do seu uso.

central da política de educação inclusiva no país, e pelas características de seu funcionamento, no centro de uma atenção e debate entre profissionais, pesquisadores e pais de alunos.” (REBELO; KASSAR, 2017, p. 58).

As sala de recursos multifuncionais são espaços organizados com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades dos alunos (BRASIL, 2007). No seu funcionamento adequado, as salas de recursos são frequentadas no contraturno das aulas comuns das escolas regulares, de maneira que venha complementar ou suplementar a escolarização dos alunos. Desde sua implantação, é considerado o local preferencial para o apoio e a realização do atendimento educacional especializado para os alunos público da educação especial.²

Contudo, o ano de 2020 trouxe uma imprevisível e inesperada situação, obrigando que as escolas se adaptassem rapidamente diante de inúmeras mudanças. Na tentativa de controle da disseminação da pandemia de COVID-19, seguindo recomendações internacionais, as escolas brasileiras foram fechadas e deu-se início ao atendimento de forma remota. É possível localizar uma página na WEB³, disponibilizada pelo Ministério da Educação, na qual podemos encontrar um ícone que remete a outra página com o título “Coronavírus - ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19”. Nesse espaço virtual pode-se acessar o documento “Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica”. Pestana e Kassar (2021) apontam que “a existência desse documento indica que a situação atual das instituições educacionais brasileiras não é usual, mas está em grande parte impactada pelas medidas de isolamento social.” (p. 23). Essas medidas afetaram a sociedade nos seus mais diversos campos, e, sobretudo, nos espaços escolares. Para Araújo e Oliveira, Gomes e Barcelos (2020), ainda são incertos a ocorrência, a magnitude das perdas e os efeitos sobre os diferentes grupos de estudantes.

Ao centrar atenção a este panorama e suas características, esta pesquisa tem o objetivo de identificar como tem ocorrido o Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia. Especificamente, pretendemos: (1) Entender o que são os Atendimentos Educacionais Especializados propostos pelo MEC e os efetivamente oferecidos no contexto

² O último documento orientador proposto pelo Censo Escolar (2021) determina como público da educação especial a pessoa com deficiência (deficiência física, deficiência auditiva e surdez, deficiência visual, cegueira, baixa visão, deficiência intelectual, surdocegueira e deficiência múltipla), alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e alunos com altas habilidades ou superdotação. A denominação “pessoa com deficiência” e “aluno com deficiência” é a proposta no documento, logo será o termo a ser utilizado no trabalho.

³ Disponível em <http://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus>

de pandemia. (2) Conhecer os desafios identificados pelos docentes para a realização dos atendimentos. (3) Detectar das estratégias utilizadas pelos docentes neste contexto.

Pretendemos entender como um aspecto da política de educação inclusiva ocorre diante de um contexto pandêmico, averiguando as alternativas utilizadas para a continuidade do processo educativo neste período, com a expectativa de ampliar o conhecimento científico quanto à temática do AEE em um período atípico que o mundo ainda segue se recuperando⁴.

2 Procedimentos teórico-metodológicos

O projeto de pesquisa interinstitucional “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha” o qual nosso trabalho está vinculado, tem por objetivo analisar as propostas de modificações na relação de ensino-aprendizagem, especialmente na aquisição da leitura e da escrita, em diferentes espaços de escolarização com o fomento de ações inovadoras de crianças em situações de diversidade, com a utilização de TIC. Abrange professores/pesquisadores das instituições: Universidade Católica Dom Bosco, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Secretaria de Educação do Estado do Pará; Secretaria Municipal de Educação de Corumbá; Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Universidad de Alcalá; Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidade do Estado do Pará; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O campo empírico do projeto de pesquisa se constitui em salas de aulas estabelecidas nas cidades de Belém (PA), Mesquita (RJ) e Corumbá (MS). Os participantes integrados ao projeto são os alunos e professores do Ensino Fundamental e, dentre eles, alguns que vivenciam a superação da dualidade histórica estrutural na educação especial, a qual, historicamente, procurou separá-la da educação regular.

Tendo em vista o vínculo com a pesquisa interinstitucional e a constante comunicação entre as instituições participantes, a escolha dos participantes desta pesquisa de mestrado

⁴ Importante apontar que durante a elaboração desta pesquisa o fim da pandemia ainda não havia se estabelecido, persistindo então, ainda que com algumas flexibilizações, as recomendações e protocolos de segurança das autoridades públicas e da Organização Mundial da Saúde (OMS) para cuidados e a prevenção da proliferação da COVID-19.

ocorre dentro do âmbito daquele projeto, e são docentes atuantes das Salas de Recursos Multifuncionais das cidades de Corumbá (MS) e Mesquita (RJ)⁵.

Esta pesquisa está construída sob uma abordagem qualitativa, visto que “[...] o estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). Para a contextualização necessária a essa perspectiva são considerados aspectos históricos e legais de organização das políticas educacionais.

Ainda, é necessário registrar o estudo bibliográfico realizado, que se organizou levando-se em conta referências teóricas de materiais já publicados (FONSECA, 2002), que contou com uma pesquisa documental, com o propósito de compreensão do conceito de AEE no Brasil, e o levantamento das produções relacionadas ao atendimento em meio à pandemia. Esse procedimento de pesquisa utilizou fontes diversificadas e dispersas, especialmente documentos oficiais (FONSECA, 2002). A combinação e a interlocução dos estudos bibliográfico e documental nos permite apreender os aspectos mais latentes atrelados ao Atendimento Educacional Especializado e o seu desenvolvimento durante o período de pandemia, iniciado desde março de 2020.

A revisão bibliográfica, que “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 36), foi construída com a finalidade de estruturar e dar base à pesquisa. Freitas afirma que “[...] o pesquisador além de realizá-la deve se esforçar para atualizar e integrar os conhecimentos pesquisados” (2016, p. 77). Portanto, o levantamento foi realizado na biblioteca *on-line* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em busca de apresentações recentes sobre o tema; no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, na plataforma de pesquisa do Google Acadêmico, que nos deu acesso a um número considerável de artigos e livros, e na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), de artigos publicados em 2020 e 2021 (período considerado auge da pandemia). No caso específico do Google Acadêmico, devido ao grande número de trabalhos localizados, foram incluídos apenas artigos publicados em periódicos, teses, dissertações e trabalhos integrais em congressos de amplo reconhecimento, ou seja, trabalhos que, para sua divulgação, passaram por critérios específicos de avaliação por pares.

⁵ Os professores de Belém não foram convidados a fazer parte desta pesquisa, pois atuam em outro espaço educacional: uma classe hospitalar, que tem outras características de funcionamento.

A escolha das bases de dados levou em conta as opções que se enquadraram como as fontes mais representativas da Área de estudo em questão. Para a localização da produção, utilizamos palavras chaves que, combinadas entre si, funcionaram como o ponto de partida para o levantamento bibliográfico sobre o nosso tema. A revisão teve como intuito abranger estudos direcionados ao tema da pesquisa, ou seja, trabalhos que também analisassem o atendimento educacional especializado, educação especial e educação inclusiva em meio à pandemia de COVID-19. Apesar da temática pandêmica ser atual e estar em ascensão, ao cruzarmos as palavras chaves escolhidas, verificamos uma grande carência de estudos direcionados especificamente ao AEE em meio a este período. Pode-se observar um número excessivo de pesquisas relacionadas a “COVID-19” e “Educação Especial”, contudo ao cruzarmos esses dois termos de busca este número cai para menos da metade do resultado inicial. Os resultados diminuem ainda mais quando cruzados com outras palavras chaves de interesse desta pesquisa.

Quadro 1 – Palavras chaves usadas na revisão de literatura

1	Pandemia
2	COVID-19
3	Educação Especial
4	Educação Inclusiva
5	Atendimento Educacional Especializado
6	Alunos da Educação Especial
7	Necessidades Educativas Especiais

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

No banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) a classificação é feita por Grupos de Trabalhos (GT). Esses GT são instâncias de aglutinações e de socialização do conhecimento produzido pelas pesquisas na área de educação. São um total de 23 GT que concentram pesquisas de áreas de conhecimento especializadas. Utilizamos apenas o GT15 como meio de pesquisa, pois nele já é filtrado o tema de Educação Especial. Foram levantados um total de **39** produções no portal ANPED. Refinando a busca, fazendo a seleção mediante as correlações com os objetivos da nossa pesquisa, foi escolhido **1** trabalho publicado.

O portal de pesquisa BDTD é um desenvolvimento do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), um meio que busca integrar os sistemas de informação de produções de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa espalhadas pelo Brasil, e, com isso, procura dar maior visibilidade às produções científicas nacionais. No portal BDTD, diferente do portal da ANPED, é possível fazer o cruzamento das palavras chaves com o fim de filtrar os trabalhos a serem escolhidos. No banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram levantados um total de **10** produções. Contudo, ao refinar a busca, fazendo a seleção mediante correlações com os objetivos da nossa pesquisa e a leitura dos resumos, nenhum trabalho foi selecionado.

O Google Acadêmico é uma plataforma de pesquisa que permite o acesso livremente de pesquisas, que organiza lista de textos completos ou metadados em uma extensa variedade de formatos de publicação. Como já era esperado, nossa busca nos levou a um grande número de publicações. Diante do número excessivo de trabalhos, resultantes até mesmo após o cruzamento das palavras chaves, foi necessário voltar nossa atenção para as pesquisas que abrangiam dois blocos temáticos principais: “Atendimento Educacional Especializado” e “COVID-19”, tornando possível a seleção de trabalhos pertinentes aos nossos objetivos.

No banco de dados da SCIELO foi encontrado o total de **14** produções a partir do cruzamento das palavras-chaves. Ao refinar a busca, fazendo a leitura dos resumos, nenhuma produção se mostrou pertinente aos objetivos da pesquisa.

Quadro 2 – Artigos selecionados ANPED e Google Acadêmico

Ano	Título	Autores
2020	Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial	CONDE; CAMIZÃO; VICTOR.
2020	Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial	FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA.
2020	Desafios pedagógicos no atendimento educacional especializado (AEE): relatos de mães e professoras sobre o ensino remoto	SILVA; SILVÉRIO; VIEIRA.
2020	O atendimento educacional especializado em tempos de ensino remoto: possibilidades e experiências	LIMA.
2020	Tensões e expectativas do atendimento educacional	STOFEL; RAMOS.

	especializado no contexto da educação remota	
2021	Educação inclusiva no contexto da pandemia	FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO.
2020	Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado	NUNES; DUTRA.
2021	O trabalho docente do atendimento educacional especializado: desafios e possibilidades em tempo de distanciamento social.	GOMES <i>et al.</i>
2021	O que dizem as famílias? Breve reflexão sobre ensino remoto em tempos de pandemia	ALMEIDA; CAVALCANTE; MELLO.
2020	Ensino remoto e necessidades específicas: o papel da escola e das famílias	CARVALHO, <i>et al.</i>
2021	Acessibilidade digital em tempos de ensino remoto	SILVA <i>et al.</i>
2020	Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19	NOZU; KASSAR.
2020	Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial	SOUZA; DAINEZ.
2020	A utilização de aulas remotas no atendimento educacional especializado para surdos: desafios e possibilidades frente a pandemia	FERNANDES; ROSA.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para cumprimento dos objetivos deste trabalho, utilizaram-se entrevistas com docentes que atuam diretamente em Salas de Recursos Multifuncionais. Como afirma Zago (2003, p. 287), “os instrumentos adotados na coleta de dados somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo”. Sendo assim, se as intenções desta pesquisa levam a conhecer os desafios identificados pelos docentes para a realização dos atendimentos e conhecer estratégias utilizadas por eles no contexto pandêmico, a realização de entrevistas foi a opção considerada mais coerente para esses propósitos. As entrevistas ocorreram com uso de um roteiro semiestruturado (Apêndice A), com o objetivo de conhecer os desafios vividos e as estratégias utilizadas pelos docentes neste contexto pandêmico de ensino. Foram convidados os professores dos dois municípios que atuam em Sala de Recursos Multifuncional. Os professores selecionados, ao aceitarem fazer parte da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo as orientações do Comitê de Ética para pesquisas com seres humanos (Apêndice B) e as orientações da ANPEd, acrescido de um formulário de apresentação prévia do entrevistado (Apêndice C)⁶.

⁶ Acrescenta-se que o projeto de pesquisa o qual esta dissertação está vinculada foi aprovado pelo Comitê de Ética, com o parecer CAAE nº 82496418.0.0000.0021 da UFMS.

No município de Corumbá, anteriormente ao início das entrevistas, foi realizado contato juntamente à Secretaria Municipal de Educação, apresentando os objetivos desta pesquisa e solicitando a autorização para sua realização (Apêndice D). Logo após, foi realizado contato via aplicativo de mensagens *WhatsApp* com os professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal para agendamento dos dias e horários para a realização das entrevistas. No período da coleta, primeiro semestre de 2022, Corumbá/MS dispunha de dez professores de AEE. O convite para a entrevista foi expedido a todos esses docentes, contudo apenas quatro professores demonstraram interesse em participar da pesquisa. Desses quatro professores apenas dois deles estão inseridos no projeto interinstitucional.

As entrevistas com os docentes desse município ocorreram de maneira remota, a partir do aplicativo de fornecimento de conferências remotas *Google Meet*, tendo em vista os cuidados à saúde dos envolvidos na pesquisa, em virtude do momento de distanciamento social. Para mais, decorrente de alguns imprevistos referente ao fornecimento de internet de alguns participantes, algumas entrevistas ocorreram com a utilização do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, por meio da ferramenta de envio de áudios.

Com relação aos professores participantes de Mesquita/RJ, inicialmente, o contato foi restrito e por vezes inacessível, e só foi efetivado com a participação de alguns desses professores em um seminário do projeto Interinstitucional “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”, ocorrido no mês de maio de 2022 em Corumbá/MS. A rede municipal de Mesquita/RJ conta com vinte e uma Salas de Recursos Multifuncionais, sendo duas delas exclusivas da Educação Infantil. Dos professores participantes do seminário presencial do projeto interinstitucional apenas dois eram atuantes das SRMs, logo, no que se refere ao município de Mesquita (RJ), a entrevista foi realizada com esses dois docentes.

As entrevistas foram gravadas, utilizando o recurso de gravação de voz do telefone móvel, para posteriormente serem transcritas na íntegra e os resultados obtidos passarem por análise. Para a análise, foram escolhidos temas trazidos pelos participantes ligados direta ou indiretamente aos objetivos da pesquisa. Para a escolha e posterior localização no conjunto do material transcrito, recorreremos aos procedimentos adotados em Kassar (1995), em que as “vozes” dos participantes foram respeitadas e, desse modo, direcionaram o olhar na eleição dos tópicos. As perguntas elaboradas, todas questões abertas, mantiveram o foco da pesquisa no formato de AEE oferecido aos alunos antes e durante este período.

A análise dos relatos dos entrevistados nos possibilitou identificar os temas: a) Papel do professor no AEE; b) Relação professor da sala regular e professor de AEE; c) Formação continuada; d) Estratégias escolas para a ocorrência de AEE na pandemia; e) Dificuldades – alunos e professor; e f) O AEE na pandemia – visão dos entrevistados. Verifica-se, portanto, que os temas escolhidos tiveram o propósito de compreender como o AEE tem sido empregado a alunos da Educação Especial em meio a proliferação da COVID-19, sob o olhar de professores atuantes nas cidades de Corumbá/MS e Mesquita/RJ. Por fim, ressaltamos que independente da pesquisa se limitar à extensão territorial dessas duas cidades, esperamos que a temática se amplie em seu âmbito geral para uma discussão nacional.

No total, foram entrevistados seis professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado, sendo eles quatro da rede municipal de ensino de Corumbá/MS e dois do município de Mesquita/RJ.

2 As justificativas para o desenvolver desta pesquisa

A escolarização como direito das pessoas com necessidades educacionais especiais⁷ vem se concretizando dentro do movimento de universalização do ensino, desde as últimas décadas do século XX, assim como afirma Kassir (2013). Na busca de justificarmos a proposição para nossa pesquisa, é necessário delinear o percurso histórico desses direitos até o que hoje conhecemos como educação especial no Brasil, para que assim possamos entender quando passamos a aceitar os alunos com diferentes características na escola e, diante de um período tão intimidador como está sendo a pandemia do novo coronavírus, entendermos a veemência desses direitos conquistados.

Ao longo dos anos, podemos constatar que o “nosso país não tem uma história de forte compromisso com a educação da população, mesmo que nossas leis apontem para a importância desse compromisso desde o início do século XIX.” (KASSAR, 2013, p. 33). Segundo Jannuzzi (2004), Kassir (2013) e outros autores, o atendimento às pessoas com deficiências só se inicia no período imperial, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Benjamin Constant), em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), pelo Imperador D. Pedro II.

⁷ O conceito de necessidades educacionais especiais tem por base um relatório inglês, elaborado em 1978, nomeado de *The Warnock Report Special Educational Needs*, como afirma Carvalho (2000).

Em meados do século XIX, o Instituto dos Surdos-Mudos é criado por iniciativa de E. Huet⁸. A ideia de criação do instituto é apresentada para D. Pedro II por meio de relatório⁹, qual revelava a intenção de fundação de uma escola destinada a surdos de ambos os sexos no Brasil. Huet possuía experiência como diretor de uma instituição para surdos na França - Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. O império apreciou a iniciativa do francês e decidiu apoiar e acompanhar o processo de criação da primeira escola para surdos do país. (ROCHA, 2009)

O novo estabelecimento de natureza particular, mas subsidiada pelo império, inicia funcionamento nas dependências do Colégio de M. de Vassimon¹⁰, e carrega em sua história uma controvérsia de informações quanto à data específica de fundação. Os trabalhos de Jannuzzi (2004) e Nogueira (2007), conforme citado por Kassar (2013), datam a fundação desse instituto no ano de 1857, contudo há documentos que datam a fundação em 1856. Porém, foi o ano de 1857 que passou a ser reconhecido como data de fundação, em acordo com o artigo de Regulamento do Instituto. Sobre isso, Rocha (2009) afirma que

[...] era considerada a data de fundação do Instituto o dia 1º de Janeiro de 1856. A mudança deu-se através do artigo 7º do decreto nº. 6.892 de 19 de março de 1908, que transferiu a data de fundação para a da promulgação da Lei 939 de 26 de setembro de 1857, que, em seu artigo 16, inciso 10, consta que o Império passa a subvencionar o Instituto: Conceder, desde já ao Instituto dos Surdos-Mudos, a subvenção annual de 5.000\$.000, e mais dez pensões, também annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regulamento interno do mesmo Instituto, foram aceitos pelo Diretor e Comissão e aprovados pelo governo. Antes desse decreto, os alunos eram bolsistas de entidades particulares ou públicas (ROCHA, 2009, p. 38.).

Bueno (1993) e Mendes (2001) evidenciam a fundação dessas instituições como o início da Educação Especial no Brasil.

Ainda no século XIX, há registros da existência de outras instituições: o Hospital Juliano Moreira, em Salvador, oferecia atendimento público para deficientes mentais desde 1874. Em 1883, dois colégios particulares iniciaram atendimentos no ensino regular de alunos com deficiências, um em Recife, para deficientes auditivos e visuais e outro em Niterói, para deficientes visuais. Logo depois, iniciou-se o atendimento em escolas públicas: em 1887, no Rio de Janeiro, para deficientes mentais, físicos e visuais; em 1892, em Manaus, para deficientes mentais e auditivos e em 1898, também no Rio

⁸ Rocha (2009) aponta existir uma imprecisão diante da biografia de Huet. Uma dessas imprecisões está supostamente em seu nome. Diante de alguns registros estudantis do francês não se sabe afirmar se seu primeiro nome era Edouard, Eduard ou Ernest. Outro dado apontado por Rocha é o incerto destino do francês após deixar o Instituto, alguns registros apontam, que após alguns anos de saída do instituto ele tenha fundando uma instituição semelhante no México. (ROCHA, 2009, p. 37.)

⁹ O documento original pertence ao acervo da Imperatriz Thereza Cristina do Museu Imperial de Petrópolis, está em formato de carta e em língua francesa.

¹⁰“O Colégio de Luís Antonio de Vassimon funcionou no Rio de Janeiro de 1844/1861 nos seguintes endereços e seus respectivos períodos: 1844/1849 – Rua dos Ourives 41, 1850/1853 – Rua da Quitanda 193, 1854/1856 – Rua dos Beneditinos 8, 1857/1859 – Ladeira da Conceição, 1860/1861 – Ladeira do Hospício 272.” (ROCHA, 2009, p. 38.)

de Janeiro, para deficientes físicos e visuais (KASSAR, 2013, p. 36).

Embora tenha-se registro da existência de matrículas de alunos com deficiência nas escolas privadas e estaduais comuns/regulares desde meados do século XIX, Kassar (2013) aponta a preferência desses atendimentos em instituições especializadas, por razões da não intenção em escolarização das crianças com deficiências mais graves. Com isso “as instituições privadas de atendimento especializado ocuparam um lugar bastante definido na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público [...] pela gratuidade de alguns serviços.” (KASSAR, 2013, p. 46)

Em 1937, o Estado ainda não apresentava um compromisso constitucional com o oferecimento da educação obrigatória para todos, a Constituição Federal a definia como dever e direito natural dos pais.

Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (BRASIL, 1937, [s.p.])

A Constituição de 1937 foi elaborada por Francisco Campos, Ministro da Justiça do governo Vargas, ou seja não foi redigida por uma Assembleia Constituinte e não passou pela discussão e apreciação de deputados e especialistas da área jurídica. Foi elaborada para sustentar o regime ditatorial de Vargas, ancorado em modelos fascistas da Europa. (BORIS, 2006)

Na Constituição Brasileira de 1946, as instituições particulares especializadas se destacam e são isentas na cobrança de impostos. Segundo Kassar (2013), diante dessa tendência às instituições especializadas, foi fundada, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e “aos poucos as associações brasileiras foram se articulando a organizações internacionais.” (KASSAR, 2013, p. 48). A partir da década de 1950, iniciam-se as organizações de associações com as famílias ou as próprias pessoas com deficiência, com intuito de participar de discussões e lutar pelos seus direitos (JANNUZZI, 2004).

Maior (2017) divide em duas fases distintas essa luta e conquista por direitos. A primeira fase inicia-se pelo envolvimento das famílias e profissionais dedicados ao atendimento na condução dos processos de luta, enquanto que a segunda fase contou com a participação direta das próprias pessoas com deficiência. Essa transição de papéis é um importante fator dentro dessa luta de direitos, pois da tutela à autonomia, o movimento social procura vencer a discriminação, a desvalorização e a falta de atenção por parte dos governos. (MAIOR, 2017)

E esse crescente movimento de reivindicação de direitos e luta das pessoas com deficiência na década de 1960, segundo Diniz (2009), deu-se diante da consolidação dos estudos sobre a deficiência. Elevadas ao protagonismo e a emancipação, ao final dos anos 1970, houve uma crescente conscientização na população de todo o país, o que resultou em movimentos conjuntos das pessoas com deficiência. Contudo, mesmo diante de toda evolução e mudanças de pensamento, assim como afirma Maior (2017), o cenário de integração-inclusão¹¹ ainda persiste nos dias atuais.

Ainda sobre essa fase de grande movimentação das pessoas com deficiência, Maior (2017) aponta a abertura política, ocorrida em Brasília no ano de 1980, com a criação da pauta comum de reivindicações de direitos por meio das associações. Ocorreu o 1º Encontro Nacional que possibilitou o nascimento de um sentimento de pertencimento de um grupo que possuía problemas coletivos e, portanto, a luta por mudança deveria ser em conjunto. Em 1981, a ONU promulga o Ano Internacional da Pessoa com deficiência, que indica que o foco deve-se dar na palavra *pessoa*, pela primeira vez adicionado ao conjunto *deficiência*, conferindo dignidade e identidade a esses mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo¹².

Em entrevista, Bezerra (2016) declara que a visão diante da deficiência mudou apenas nos anos 1970 e 1980, pois é a década em que ocorre o despertar das pessoas com deficiência, e essa tomada de autonomia trouxe um olhar social e não mais piedoso diante da deficiência. Na entrevista, ainda adverte:

É preciso desconectar *lesão* de *deficiência*. A *lesão* é algo objetivo, [enquanto que] a *deficiência* é uma experiência. É o modo como aquela *lesão* impacta a performance dos indivíduos na sociedade. E essa performance dos indivíduos no mundo depende não apenas daquela *lesão*, depende fundamentalmente do tipo de ambiente que acolhe ou não acolhe a particularidade daquela *lesão*. (BEZERRA, 2016)

Livres e iguais em dignidade de direitos¹³, assim é afirmado na Declaração Universal do

¹¹ O termo *integração-inclusão* foi utilizado pela autora Maior em 2017, no seu artigo “Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos”, fazendo referências aos desafios que a inclusão ainda encontra na sociedade contemporânea.

¹² “Com base nas estimativas para a população em 2010 – 6,9 bilhões de habitantes com 5,04 bilhões de pessoas com 15 anos ou mais, e 1,86 bilhões de pessoas com menos de 15 anos – e as estimativas sobre a prevalência de deficiências em 2004 (Pesquisa Mundial de Saúde e Carga Global de Doenças) havia cerca de 785 (15,6%) a 975 (19,4%) milhões de pessoas com 15 anos ou mais que viviam com alguma deficiência. Entre elas, cerca de 110 (2,2%) a 190 (3,8%) milhões enfrentavam dificuldades funcionais significativas. Incluindo as crianças, estimou-se que mais de um bilhão de pessoas (ou cerca de 15% da população mundial) estariam vivendo com alguma deficiência.” (SÃO PAULO, 2011)

¹³ Artigo 1º: Todos os seres humanos nascem livres e **iguais em dignidade de direitos**. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito e fraternidade. (ONU, 1948, [s.p.], grifo nosso.)

Direitos Humanos (DUDH). Dornelles (1993) evidencia que com a DUDH aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁴ o ser humano passou a ocupar um papel de destaque na vida internacional, com seus direitos universalmente reconhecidos. Ainda que

[...] não tendo força de obrigatoriedade para a ação dos Estados, a Declaração da ONU tem uma importância histórica por marcar a derrota dos regimes totalitários nazi-fascistas, além de constituir um monumento de natureza moral, servindo de referencial para a promoção e o respeito efetivo dos direitos humanos em todas as partes do mundo. (DORNELLES, 1993, p. 41).

Contudo, esse processo de universalização de direitos e proteção à integridade humana é constituído não somente pelo reconhecimento legal e formal desses direitos, e sim pelo movimento de lutas dos povos contra a opressão, a miséria e a exploração econômica. Para Dornelles (1993), são as lutas dos povos que exigem a efetivação dos direitos enunciados pelos documentos oficiais. Para a real efetivação desses direitos é fundamental a instauração de uma nova ordem econômica internacional que desfaça os laços de dependência e expropriação dos povos. Logo, podemos compreender que

[...] os textos legais são resultantes dos interesses em disputa nos vários níveis, bem como tentativas de conciliação. O texto político se trata então de um modelo do discurso. Cada texto é resultado do embate entre forças sociais em disputa pela primazia do poder e cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. Ela revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação de orientação viva das forças sociais. (REBELO, 2012, p. 33)

No final da década de 1980, no processo de reconstrução democrática após 20 anos de ditadura militar, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, também conhecida por Constituição Cidadã, que apresenta em seus artigos um novo ordenamento jurídico para o país e se caracteriza pela ênfase nos direitos sociais dos cidadãos. Coloca a questão do direito à vida, integridade física, liberdade individual, livre manifestação de opinião e expressão, garantindo segurança e educação. No capítulo III - “Da Educação, da Cultura e do Desporto” - traz em seu artigo 205 que a educação **é de direito de todos**, tendo em vista seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988)¹⁵.

Na década de 1980, as conquistas mais importantes correspondem à atuação no processo constituinte, quando não se permitiu uma cidadania separada para as pessoas com deficiência e sim a inserção dos seus direitos nos diversos capítulos da Constituição de 1988, conforme desejo dos ativistas do movimento. (MAIOR, 2017, p.

¹⁴ Tratado publicado após o término da Segunda Grande Guerra, “reafirmando o compromisso das nações com os direitos humanos e liberdades fundamentais.” (SILVA; GARCEZ, 2019, p. 95); Organização intergovernamental que promove a cooperação internacional das nações.

¹⁵ Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

31)

Porém, Dornelles (1993) adverte que a continuidade nas violações desses direitos revela a incapacidade das democracias representativas em dar respostas adequadas ao quadro de profunda desigualdade, enfatiza ainda que

[...] o problema [...] em nossa realidade, mesmo quando se vive uma situação política onde os espaços democráticos são mais amplos e visíveis, seguem existindo grandes desníveis nos quais o exercício da cidadania é diferenciado, enquanto uma grande maioria [...] são mantidos fora do âmbito de proteção legal. (DORNELLES, 1993. p. 51)

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu no ano de 1990, produziu um documento que ficou conhecido como Declaração de Jomtien. Apresenta um plano de ação com a intenção de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e a proposta de uma educação universalizada ao seu acesso.

A educação básica deve ser proporcionada **a todas as crianças, jovens e adultos**. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. [...] Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos [...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. **É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência**, como parte integrante do sistema educativo. (UNICEF; UNESCO; BANCO MUNDIAL, 1990, [s.p.]. grifo nosso.)

Da reconvocação das várias declarações da ONU, em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha, que produziu o documento que hoje conhecemos como Declaração de Salamanca (ou Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais)¹⁶. No documento são demandadas as regras sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências e assegura-se que a educação para essas pessoas seja parte integrante do sistema educacional.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, [...] dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação

¹⁶ Original disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

para todos. (UNESCO, 1994, [s.p.])

A educação como direito humano e de todos ganha força, cada vez mais, e aponta ao rumo de uma educação que seja inclusiva e acessível, deixando claro o papel das instituições escolares na oferta dos recursos necessários para a queda das barreiras de aprendizagem. Processo que refuta, cada vez mais, a ideia de uma educação segregada, na qual o sujeito dentro de suas limitações era quem necessitava de mudança para se integrar na sociedade.

Em 2006, em Nova Iorque, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) traz a definição do que vem a ser deficiência, ao que se consta, um marco histórico para a luta dos direitos das pessoas com diferentes características. No documento, assim são definidas as “pessoas com deficiências”:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, p. 16).

Para Maior (2017), a CDPD não só propõe o conceito de deficiência mas também reconhece a experiência da opressão sofrida pelas pessoas com impedimentos. Diniz (2009) afirma que esse novo conceito supera toda e qualquer ideia de impedimento como sinônimo de deficiência, mas reconhece na restrição de participação o fenômeno que é determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência.

Diante de uma perspectiva de atenção à diversidade, dentro das escolas, algumas ações passaram a atender ao público da educação especial em território brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Decreto nº 02/2001), o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI - são documentos que exercem importantes papéis no processo de construção dos direitos das pessoas com deficiência.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, fundamenta o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. As questões relacionadas à educação especial se iniciam no artigo 58 e se estendem até o artigo 60. Classifica ainda a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida em formato de serviços de apoio sempre que, em função das condições dos alunos, não seja possível a sua integração nas classes comuns de ensino. (BRASIL, 1996)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), determinam que as instituições de ensino devem matricular todos os alunos, e a organização para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais é de responsabilidade das escolas, que deveriam assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade que alcançasse a todos.

A PNEEPEI tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas, garantindo não somente a matrícula desses alunos nas salas de aulas comuns, mas também um atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

O PNE, Lei nº 13.005/2014, aprovado pelo Congresso Nacional com vigência de 10 anos, estabelece 20 metas e estratégias para cada uma delas com diretrizes baseadas em

[...] erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação**; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, [s.p.] grifo nosso.)

Aponta ainda, na meta 4, a proposta de universalização ao acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com a garantia de um “sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (BRASIL, 2014, [s.p.]) Como estratégia apresenta a implantação, ao longo da vigência do documento, de salas de recursos multifuncionais e o fomento de formações continuadas de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas. O documento garante a oferta de uma educação que seja inclusiva, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência.

Levando em conta o foco da política educacional de universalização da educação, segundo os estudos apontados por Rebelo e Kassar (2018), o número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou em todas as regiões do Brasil durante o período estudado pelas autoras (de 2007 a 2014). O expressivo aumento no número de matrículas dentro desse período é estimulante diante dos objetivos das políticas de inclusão, contudo para Laplane (2015 *apud* REBELO; KASSAR, 2018, p. 291), esses resultados podem ser incompatíveis com as condições encontradas nas escolas para a escolarização dos alunos no sistema de ensino, tais como o de

permanência, participação e desempenho.

Diferentemente de sucesso, trabalhos acadêmicos têm evidenciado limitações do funcionamento da escola quanto ao desenvolvimento acadêmico dessa população, com a identificação dos seguintes problemas: concentração de matrículas nas primeiras séries do ensino fundamental (MELETTI; RIBEIRO, 2014), pouco acesso ao conhecimento sistematizado (CARVALHO, 2013; PLETSCH, 2013) e pouco acesso ao atendimento educacional especializado (REBELO, 2012). (REBELO; KASSAR, 2018, p. 291)

Rebello e Kassar (2018) apontam que apesar do grande número de estabelecimentos com salas de recursos multifuncionais que oferecem o AEE, o programa não atingiu nem 50% dos alunos que seriam o público-alvo da política, o que nos leva a questionar se os alunos PAEE, matriculados na sala de aula comum e não matriculados no AEE, estariam recebendo outro tipo de atendimento especializado ou não estariam recebendo nenhum atendimento. É necessário mencionar-se que

[...] a matrícula desses alunos na escola não garante, necessariamente, a realização do atendimento adequado (JORDÃO, 2013; MELO, 2008) e que o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (que constitui o âmago da política atual de atendimento educacional especializado) também não tem respondido a todas as características e necessidades acadêmicas dos alunos (ALBUQUERQUE, 2008; ARARUNA, 2013; ARNAL, 2007). (REBELO; KASSAR, 2018, p. 298)

Para além disso, o ano de 2020 inicia-se com o fechamento das escolas brasileiras, seguindo a recomendações internacionais, objetivando o controle da disseminação da pandemia de COVID-19, obrigando-as a se adaptarem bruscamente diante da situação. Esta situação configura esta pesquisa, que se propõe a analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) neste período, buscando observar se e como o isolamento social influenciou os atendimentos na cidade de Corumbá (MS) e Mesquita (RJ).

Para Rebello (2012), a implantação das Salas de Recursos nas publicações elaboradas pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹⁷ trazia um papel de destaque a esses espaços, sendo posta quase como uma alternativa hegemônica de lócus para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Logo, desenvolvemos nossa pesquisa afim de analisar esses atendimentos em meio a proliferação do novo coronavírus, com o propósito de entender as influências da pandemia sob essa política de inclusão escolar.

¹⁷ Seguindo numa proposta de atualização da política no governo de, então presidente, Jair Bolsonaro (sem partido) ocorreu a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). A SEMESP é organizada de forma que apresenta três diretorias: Diretoria de Educação Especial; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue e Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

3 Sobre a organização do texto

No primeiro capítulo buscamos apontar a chegada da pandemia de COVID-19 no nosso país, levando em conta documentos oficiais, buscando estabelecer uma linha de acontecimentos e dados relacionados ao período. Acrescentando, a partir das revisões de literatura, o cenário educacional em meio a proliferação do vírus.

No segundo capítulo procuramos compreender o atendimento educacional especializado, partindo dos documentos oficiais até os dias atuais, buscando entender o AEE enquanto uma política de inclusão e o seu formato atual.

No terceiro capítulo buscamos apresentar e analisar os resultados obtidos nas entrevistas com os professores atuantes de AEE. Discutimos os impactos do período pandêmico nos atendimentos dos alunos público da educação especial.

1 COVID-19 E O CENÁRIO BRASILEIRO

Em meados de dezembro de 2019 foram constatados os primeiros relatos de uma doença respiratória, com sintomas e níveis de propagação símiles de uma influenza, na cidade de Wuhan, China. Contudo, nos casos mais graves poderia levar a óbito, após longo um agravamento de uma Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG). Ao que se sabe, os coronavírus fazem parte de uma grande família de vírus considerada comum em diferentes espécies de animais. Esse conjunto de vírus muito raramente poderia infectar pessoas, diferente do novo integrante, SARS-CoV-2. Este novo integrante recebeu o nome COVID-19, decorrente da combinação entre as palavras *Corona Virus Disease* (doença do coronavírus), e o número 19 referente ao ano de sua propagação.¹⁸ Diante dos altos níveis de propagação de suspeitas e confirmações em diferentes partes do mundo, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de emergência e concluiu que se tratava de uma pandemia.

Kind e Cordeiro (2020) estabelecem uma interessante narrativa entre duas pandemias já enfrentadas na história mundial, Gripe Espanhola e a COVID-19. E, apesar do contexto histórico e social que separam esses dois momentos sensíveis da nossa história, podemos observar um padrão de comportamento diante deles. Quanto à crise sanitária vivida no início do século XX, as autoras destacam o comportamento, por parte das autoridades brasileiras, sob uma abordagem de pseudocientificidade e de minimização da doença, entendendo-a como passageira e benigna. Couto, Couto e Cruz (2020) explicam que a demora das autoridades em adoção de medidas sanitárias se dá por conta da reação de perplexidade diante de um mal que avança sem controle, logo a inércia inicial sempre tende a vencer.

Quanto ao cenário e à reação do Brasil diante da confirmação de uma pandemia, Pestana e Kassar (2020) pontuam que apesar de mais de cem anos desde a Gripe Espanhola, a atmosfera de despreparo por parte do governo federal é similar ao vivido em 1918. Sem contar com “as redes sociais [...] bombardeadas por mídias digitais sem comprovações fatídicas que causavam pânico [na população] e, até então, cautela diante de uma possível

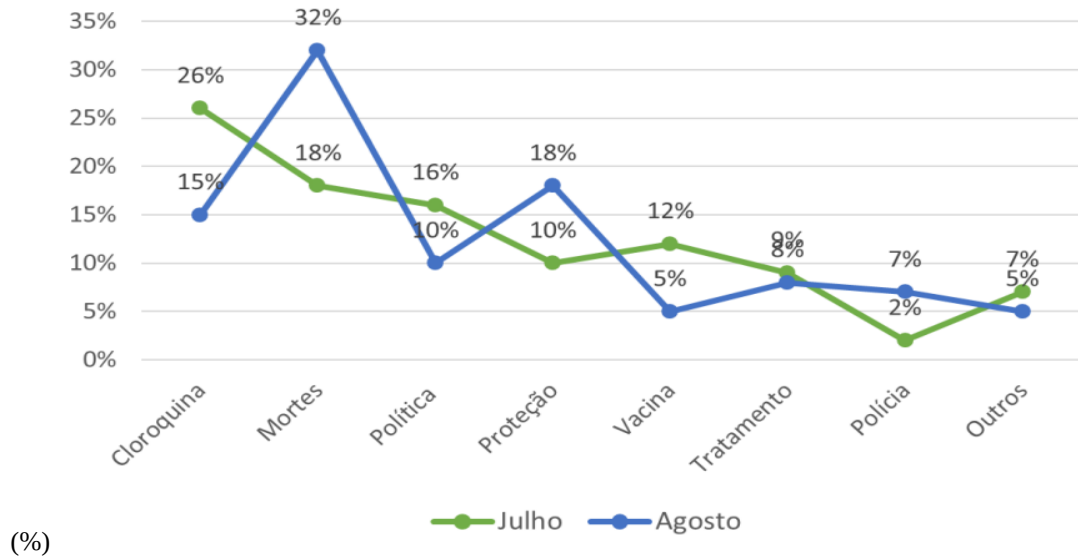
¹⁸ Informações do site oficial do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-doenca#:~:text=A%20COVID%2D19%20%C3%A9%20uma,infec%C3%A7%C3%B5es%20assintom%C3%A1ticas%20a%20quadros%20graves>. Acesso em: 07 Nov. 2020.

propagação.” (p. 26). Neto *et al.* (2020) estudam a ausência de ações combinada à disseminação de informações falsas e explicam:

Muitas informações e notícias foram postadas nas mídias sociais, o que conduziu a diversos compartilhamentos, criando uma rede com conteúdo e pseudoinformações, conhecidas como *Fake News*. Em tempos de avanços tecnológicos, estas notícias falsas são veiculadas nas redes sociais, de forma rápida e multiplicada entre a população, que, em linguagem metafórica, pode-se entender como um vírus que contamina a comunicação e promove ações e comportamentos contrários às orientações das autoridades técnicas no campo da saúde. (NETO *et al.*, 2020, [s.p.]).

Como apontado por Gontijo (2004), esses meios de comunicação ganharam um papel histórico de reflexão e divulgação em massa e, conseqüentemente, fundamentais para uma reflexão social mais democrática e ética. Entretanto, diante do atual momento político vivido pelo Brasil, observamos que a mídia se “transformou em palco e objeto privilegiado das disputas pelo poder político” (LIMA, 2007, p. 176), utilizada por grandes nomes, para, em meio a uma pandemia, a propagação de mentiras e incitação de atitudes contrárias às recomendadas pelos estudiosos da área.

A revista Estudos em Comunicação, em sua edição nº31, traz a extensa pesquisa de Amarante (2020) que trata sobre o crescente número de *Fake News* na rede social *Facebook*, classificando esse fenômeno também como uma pandemia durante a covid-19. Diante da coleta de dados de postagens já desmentidas, aponta os assuntos que receberam maior quantidade de notícias falsas entre julho e agosto do ano de 2020. E, evidencia que a quantidade e o volume das inverdades tomaram uma proporção tão grande, a ponto de incapacitar até mesmo a plataforma na tentativa de dimensionar um número exato. Para tanto, o autor classificou e dividiu essas informações por área temática, todas relacionadas ao novo coronavírus e detalhou no gráfico que podemos observar logo abaixo.

Gráfico 1 - Fake News sobre COVID-19 no Facebook por assunto

Fonte: AMARANTE, 2020.

O autor explica que

[...] o assunto que recebeu mais checagens tratava da hidroxicloroquina [...]. O fármaco é usado na prevenção e tratamento da malária, entre outras doenças, e passou a ser recomendado pelo presidente Jair Bolsonaro também para o tratamento da covid-19, mesmo sem nenhuma comprovação científica da sua eficácia e sem a aprovação da OMS. Curiosamente, este foi o mês em que Bolsonaro testou positivo para a novo coronavírus e anunciou nas mídias sociais, incluindo o Facebook, que estava usando a substância para “se curar” da doença. Entre as notícias identificadas como falsa, estava uma postagem que afirmava que um coquetel do medicamento possuía eficácia de 99,9% contra a covid-19. O texto publicado em 31 de julho na mídia social recebeu em poucos minutos 529 compartilhamentos. Entre outras *Fake News* sobre a hidroxicloroquina que circularam no Facebook, estava uma que afirmava que a substância também era encontrada na casca da laranja e do limão e que um “estudo Henry Ford” teria comprovado a sua eficácia. (AMARANTE, 2020, p. 61-62)

Importante mencionar que as *Fake News* também tiveram espaço dentro dos meios tradicionais de comunicação (televisão, rádio, jornais, revistas etc.). Ao início da pandemia houve algumas orientações, advindas pelo Ministério da Saúde e, consequentemente, propagadas pelos meios de comunicação que, mais tarde, se viram errôneas, como a não necessidade do uso de máscara e na orientação às pessoas sintomáticas em não procurar atendimento médico.

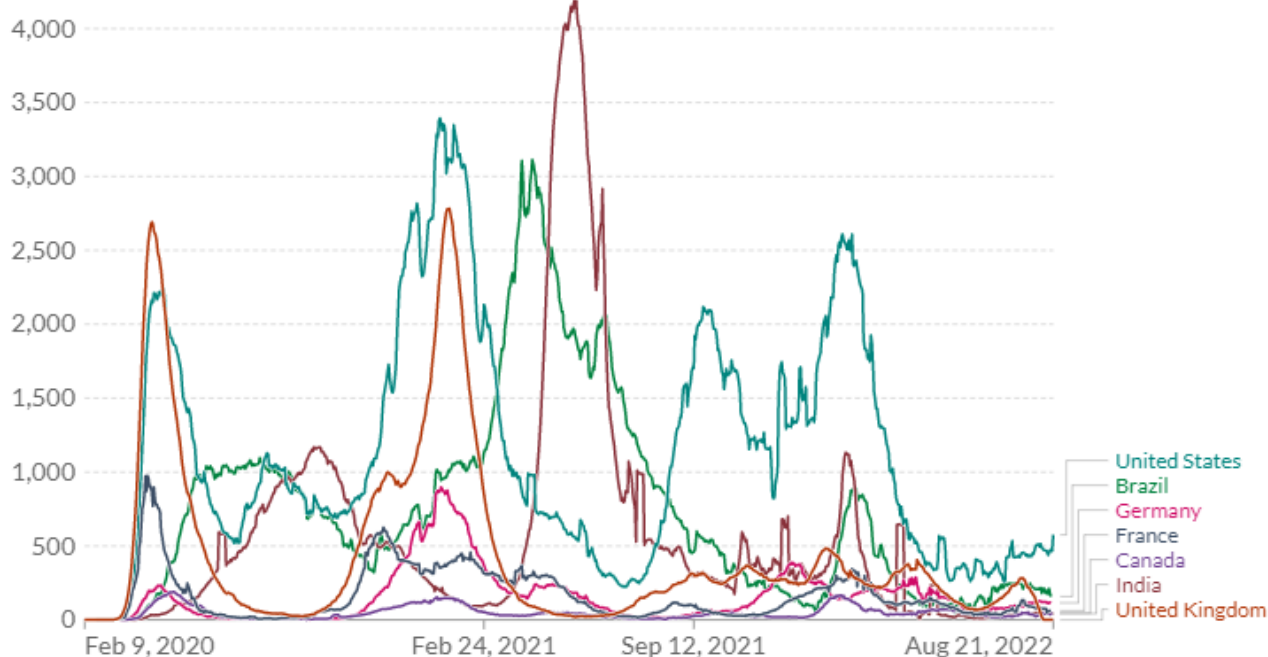
Apesar do enorme fluxo de mentiras, por outro lado, a internet também possibilitou a circulação de vozes dissonantes às mídias convencionais. Hoje, com a internet, aqueles antes classificados como tão somente telespectadores passaram a ter mais acesso à informação e, portanto, alto poder de decisão diante desse excesso de conhecimento, uma vez que passam a

decidir o que querem saber (diante da escolha das redes sociais quais deseja receber as informações) e em que momento do dia.

Diante do desconhecido, o Ministério da Saúde do Brasil desenvolveu um portal na WEB com informações e orientações oficiais, com o intuito de esclarecer dúvidas à população e mantê-las informadas frente ao atual cenário. E, por conseguinte, eximir as pessoas de conteúdos de origem suspeitas, as *Fake News*. Seguindo nessa perspectiva de combate à *Fake News*, citemos o *Our World In Data*, que é um portal desenvolvido pelo programa *Oxford Martin*, criado com o objetivo de demonstrar uma visão geral e constante sobre a evolução dos dados sobre o COVID-19, na tentativa de responder perguntas e informar.

No gráfico abaixo, disponibilizado pelo portal *Our World In Data*, pode-se observar o índice de mortes, por milhão de pessoas, confirmadas por COVID-19, de março de 2020 a novembro de 2021.

Gráfico 2 – Mortes diárias confirmadas de COVID-19



Fonte: Universidade Johns Hopkins – CSSE. Acessado em 22. Ago. 2022¹⁹.

Disponível em: < <https://ourworldindata.org/covid-deaths?country=IND~USA~GBR~CAN~DEU~FRA~BRA> >

Na tabela abaixo, podemos verificar os números absolutos e o índice de casos e mortes em diferentes regiões do nosso país até o início de novembro de 2021.

¹⁹ Informações do site *Our World in Data*, página digital especializada em publicar pesquisas empíricas e dados analíticos.

Tabela 1 - Síntese de casos, óbitos, incidência e mortalidade.

Região	Casos	Óbitos	Incidência/100 mil hab.	Mortalidade/100mil hab.
Brasil	21.880.439	609.447	10412,0	290,0
Centro-Oeste	2.346.494	58.577	14398,3	359,4
Sul	4.257.330	95.983	14202,5	320,2
Norte	1.868.901	46.874	10140,0	254,3
Nordeste	4.866.119	118.254	8526,3	207,2
Sudeste	8.541.595	289.759	9665,6	327,9

Fonte: Secretaria Estaduais de Saúde. Brasil, 2021. Dados atualizados em 07 nov. 2021 às 18h25m.
Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>

Os dados apontados são resultados de um período de quase dois anos de convivência entre a população e a COVID-19. Na tentativa de frear a proliferação, como controle sanitário, uma das medidas de enfrentamento adotadas foi o isolamento social, com o intuito de diminuição da propagação do vírus. De modo consequente, “tal medida afetou diferentes campos da vida em sociedade e, de modo especial, as instituições escolares.” (PESTANA, KASSAR, 2020, p. 24)

1.1 Educação brasileira e a pandemia de COVID-19

Como afirmado no início deste trabalho, o Ministério da Educação, tendo como base diferentes documentos e protocolos de biossegurança, lançou o “Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica”, com o objetivo de orientar e auxiliar os sistemas e redes de ensino na retomada das aulas ou servir de apoio na elaboração de guias e planos de retornos às atividades presenciais. Com normas técnicas de segurança em saúde e recomendações de ações pedagógicas e sociais que devem ser observadas por aqueles que integram a comunidade escolar (BRASIL, 2021).

O documento aponta o retorno às aulas das pessoas com deficiência como algo que deva ser cuidadosamente planejado. Isso se dá, segundo o guia, decorrente da necessidade desses estudantes em ter contato com terceiros e objetos especializados de uso diário, tal qual como a necessidade de atenção maior dos profissionais da educação. Podemos observar que, apesar das recomendações apontadas no documento, há abertura e designação de responsabilidade para as instituições determinarem o que for necessário.

[...] recomenda-se às famílias e aos profissionais da saúde que indiquem às escolas alguma recomendação diferenciada entre aquelas que já foram estabelecidas pelo Ministério da Saúde em virtude de alguma necessidade específica de cada um desses estudantes, a pertinência ou não do uso de máscara e a escolha dos profissionais mais adequados para acompanhá-los na escola. (BRASIL, 2021, p. 22)

Em meio à pandemia, os pesquisadores da área da Educação Especial trabalharam arduamente em defesa dos alunos com deficiência e seu direito à educação. Segundo a pesquisadora Vera Lucia Capellini (2020), em sua fala durante uma mesa-redonda da 73ª Reunião Anual da SBPC, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) trabalhou em colaboração com outras instituições, com intuito de defesa social dos direitos, já conquistados, dos alunos com deficiência.

Os pesquisadores também passaram a desenvolver pesquisas e publicá-las sobre a questão, inclusive sobre o oferecimento de Atendimento Educacional Especializado nessa situação. Dentre os trabalhos localizados, analisamos o das autoras Conde, Camizão e Victor (2020), que traçam como objetivo a análise das atividades pedagógicas não presenciais e as suas implicações para o atendimento educacional especializado dentro de uma perspectiva da educação inclusiva. O levantamento dos dados pesquisados por elas ocorreu mediante análise documental da plataforma virtual do município de Vila Velha-ES, espaço *online* utilizado para compartilhar atividades para os alunos durante o período de ensino à distância.

Com base na análise das atividades pedagógicas não presenciais no contexto da pandemia, ficou notório que o município investigado apresenta uma proposta específica para a educação especial, distante da proposta organizada para o demais estudantes. [...] A reorganização do calendário escolar foi uma ação necessária, pois a pandemia exigiu uma nova configuração do trabalho do professor e uma nova organização da rotina dos estudantes. Contudo, da forma que foi proposta, desfavorece a educação pública brasileira, que historicamente luta pela garantia do ensino de qualidade para todos os estudantes. (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, [s.p.])

Com os resultados dos dados coletados, as autoras apontam que, dentro do grupo pesquisado, houve uma procura maior por um ensino de qualidade durante a pandemia, principalmente para os alunos da educação especial. Isso decorrente da ausência física dos professores e, então, a necessidade de autonomia por parte dos alunos, juntamente de um acompanhamento familiar e um suporte tecnológico que atendessem as demandas das aulas remotas.

Com o objetivo de atender aos estudantes, as atividades pedagógicas não presenciais se respaldaram no Parecer 05 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado em 28 de abril de 2020, que contava com a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020b). Conde, Camizão e Victor

(2020) afirmam que, inicialmente, foi solicitada aos professores a elaboração de atividades pedagógicas padronizadas. Posteriormente, em abril, com uma iniciativa conjunta do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), Programa Saúde na Escola (PSE) e os setores da Secretaria Municipal de Educação (Semed) do município de Vila Velha, foi implementada a plataforma *online* “Conectados da Vila”. Contudo, apesar da rápida iniciativa de desenvolvimento da plataforma digital, somente mediante a Portaria Municipal nº 009/2020, publicada no Diário Oficial do Município, em 6 de junho de 2020, é que as atividades foram instituídas, em caráter excepcional e regulamentadas de forma retroativa.

Em 14 de setembro de 2020, após uma consulta pública, sem discussões prévias com os profissionais da educação, foram autorizadas as atividades presenciais nas escolas públicas e privadas das cidades com risco baixo de transmissão e contaminação. Quanto às famílias que não encaminhassem o estudante para as escolas, seria garantida a opção do ensino remoto, atribuindo ao professor demandas do ensino presencial e virtual. Seguindo as orientações do Parecer 05 do CNE, as atividades pedagógicas não presenciais deveriam ser aplicadas a todos os estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2020b).

Como apontado por Conde, Camizão e Victor (2020) a plataforma “Conectados da Vila”²⁰ possui uma página específica com as atividades produzidas pelos professores da educação especial, atuantes no AEE ou no trabalho colaborativo com os professores regentes. Essas atividades são disponibilizadas semanalmente para os alunos ou impressas para aqueles sem acesso à internet.

Não houve orientação específica para as atribuições dos professores do AEE, ou ao menos como se organizariam os alunos da educação especial que necessitavam dos atendimentos, diante disso a alternativa foi seguir as orientações gerais do município e a proposta curricular de cada etapa da educação básica.

[...] não observamos aspectos importantes do AEE, a maneira como deve ocorrer esse atendimento durante a pandemia, com a ação colaborativa entre os professores (educação especial e os regentes) ou com orientações para a manutenção do vínculo com esses profissionais. O único direcionamento para o atendimento constatado nesse módulo foi mediante a Resolução nº 4/2009, que instituiu diretrizes operacionais para o AEE na educação básica. Essa legislação é utilizada somente para definir o seu conceito, mas não discute a sua implementação, a organização, a atuação do professor de educação especial ou os aspectos observados no desenvolvimento desse público para garantir a aprendizagem. [...] Diante da indefinição entre a adaptação e a produção de atividades específicas, a alternativa dos professores especializados foi propor um planejamento virtual com os

²⁰ Plataforma Conectados da Vila <https://sites.google.com/view/conectadosdavila>

professores regentes e pedagogos, a fim de produzir as atividades remotas para esse público, assim como os professores regentes realizam com as suas turmas. (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, [s.p.])

Ainda um fator muito recorrente quando a questão é aprendizagem dos alunos da Educação Especial. Seguindo uma perspectiva médico-pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2004), as atividades voltadas aos alunos com deficiência tendem a se restringir a hábitos de higiene e não conhecimentos *escolares*.

Quanto aos conteúdos abordados na página da educação especial na plataforma do Conectados da Vila, notamos que, além de a proposta estar descontextualizada das demais atividades da educação básica, há um enfoque significativo de orientações produzidas pelos profissionais da saúde, o que desprivilegia o insubstituível trabalho docente. Esse espaço deveria ressaltar a ação pedagógica e propositiva dos professores, pois, com o auxílio dos seus conhecimentos teóricos, metodológicos, eles poderão encontrar caminhos e buscar alternativas para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante PAEE. [...] Entendemos que os limites biológicos podem afetar funções orgânicas da pessoa com deficiência, mas não definem o seu futuro, pois é indispensável reiterar que o foco da educação são as relações sociais e as possibilidades de aprendizagem que ela terá para se desenvolver no meio social. (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, [s.p.])

Já Lima (2020) relata a experiência de continuidade da oferta de serviços de AEE, em meio à pandemia, em um município do interior do Estado de São Paulo. Os participantes da pesquisa consistiram em uma gestora e cinco professores de AEE, que foram contatados por meio de entrevista semiestruturada em formato *online*. Comparado aos trabalhos anteriores, os resultados de Lima (2020) transpareceram mais otimistas com relação ao trabalho docente e o comprometimento dos alunos em meio ao período de ensino à distância.

[...] é possível buscar e encontrar soluções para a inclusão de todos os alunos por meio das tecnologias, sejam de baixo ou alto custo, sejam digitais ou não. [...] Ao serem analisadas as estratégias e os recursos pedagógicos que os participantes descreveram, fica evidente que utilizaram os mesmos instrumentos que utilizam no ensino presencial nas salas de AEE, com o diferencial de contarem com o uso de vídeos, enviados nos celulares dos familiares, para que suas mensagens chegassem até os alunos. [...] (LIMA, 2020, p. 16).

É possível observar uma visão crítica da autora quanto à adaptação dos docentes e a utilização das tecnologias nesse contexto atípico da educação. Contudo, aponta com convicção uma evolução e adaptação diária quanto ao aprendizado dos docentes com a tecnologia.

Enquanto isso, Stofel e Ramos (2020) apresentam alguns pontos a serem observados diante da realização de atividades remotas para os alunos PAEE. Desenvolvem sua pesquisa de campo com os profissionais da educação da Rede Municipal de Conceição do Castelo, no

estado do Espírito Santo. Analisam relatos profissionais a partir do retorno das famílias e do desenvolvimento dos alunos com as atividades à distância.

Conforme apresentado por Stofel e Ramos (2020), os docentes da rede de Conceição Castelo se mostraram com muitas alternativas para a realização das aulas remotas. Encontros semanais de todos os educadores para o planejamento das aulas da semana; envio de atividades adaptadas para cada necessidade dos alunos; a não obrigação de registro escrito para os alunos com dificuldades motoras mais graves; a participação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas aulas gravadas para os alunos surdos; envio de atividades por aplicativo de mensagens do celular e orientações via telefone para as famílias, são algumas das alternativas encontradas pelos docentes para a continuidade do ensino ainda à distância. Entretanto, ainda que utilizando alternativas para as aulas de maneira remota, as autoras registram muitas dificuldades encontradas nesse percurso. Dentre elas, a falta de conhecimento dos conteúdos escolares das famílias para o apoio pedagógico a seus filhos e a falta de recursos tecnológicos.

[as] experiências vividas pelo Município de Conceição do Castelo/ES em relação ao ensino remoto se mostra de modo complexo. De um lado, temos questões positivas, tendo em vista as escolas buscarem por estratégias para que as atividades sejam elaboradas e encaminhadas às famílias. Além disso, possibilitou maior conhecimento sobre as famílias e articulação dos profissionais do ensino comum com aqueles que realizam o AEE. De outro lado, questões desafiam a escolarização dos alunos **público-alvo da Educação Especial** por meio remoto. [...] Nossa realidade está longe de alcançar o mínimo necessário para que as famílias consigam dar os suportes que as crianças precisam, bem como contarem com os recursos pedagógicos que as mediações requerem. [...] Dessa forma, sabemos que o retorno das aulas mostrará uma defasagem de conhecimentos para uma parcela significativa dos estudantes, principalmente, em se tratando dos alunos **público-alvo da Educação Especial**. Vivemos um momento de tensão. (STOFEL; RAMOS, 2020, p. 10. Grifo nosso).

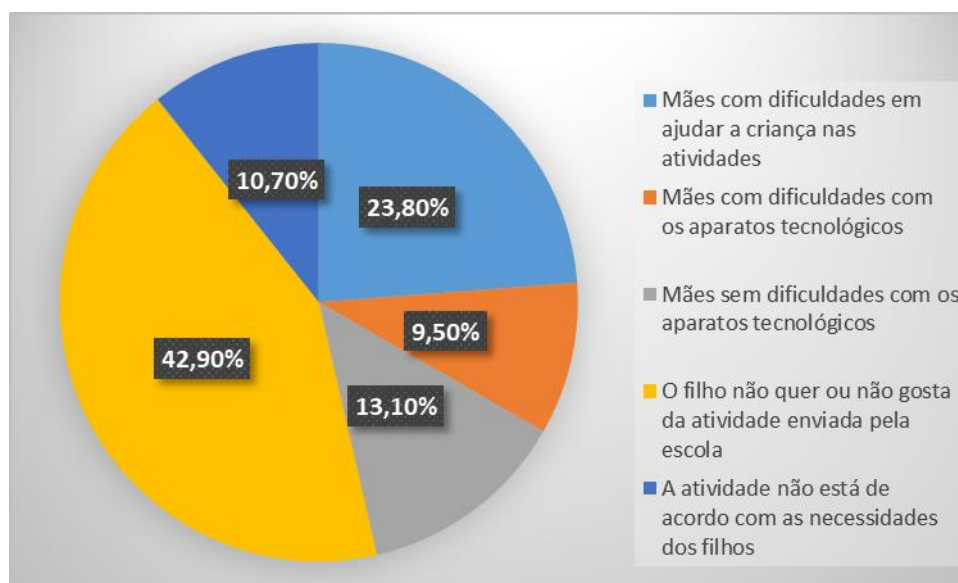
Uma consideração importante feita pelas autoras é quanto à necessidade de criar políticas públicas voltadas para a educação quando o retorno das aulas viesse a ocorrer, tendo em vista as consequências que esse período poderia deixar no desenvolvimento dos alunos.

Em uma visão voltada para as famílias, dentro desse novo contexto de ensino, agrupamos pesquisas que buscaram verificar os relatos daqueles que cercam os alunos, os responsáveis e os docentes. Silva, Silvério e Vieira (2020) desenvolveram o trabalho de campo com mães de alunos que recebem atendimento nas cidades Aracati-CE e Mossoró-RN. Um importante ponto ressaltado pelas pesquisadoras, observado a partir da visão dos docentes, é a relevância da formação continuada para professores diante do atual cenário de

ensino. Apontam ainda, mediante a falta de interação presencial, que é perceptível a não adaptação dos alunos com a nova metodologia de ensino. Quanto à efetividade das aulas remotas, afirmam que a tecnologia digital se dispõe favoravelmente ao processo de ensino e aprendizagem, contudo, ela não chega ao alcance de todos. As mães relataram dificuldades no auxílio das atividades junto aos filhos; salientam ainda insatisfação quanto as atividades propostas pela escola, isso decorrente da não adaptação das atividades e do conteúdo.

Ainda nesse ponto de vista, Carvalho *et al.* (2020) também nos trazem um estudo que visa a reflexão sobre os desdobramentos do ensino remoto dentro das dificuldades encontradas pelas mães de estudantes com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem, alunos de faixa etária de 6 a 12 anos dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos resultados, observamos um índice instável de respostas, com oscilações de êxitos e muitos insucessos.

Gráfico 3 – Situação apontada pelas mães quanto a tecnologia como suporte e ferramenta



Fonte: Carvalho *et al.*, 2020.

Vejamos, ainda que tenhamos a tecnologia como uma ferramenta com um importante papel de auxílio, Carvalho *et al.* (2021) afirmam que 23,8% das mães participantes da pesquisa possuem dificuldades em ajudar as crianças nas atividades e somente 9,5% dessas mães têm dificuldades diretamente ligada aos aparatos tecnológicos. As autoras também relatam a existência de mães que reclamaram que as atividades não estavam de acordo com as necessidades (especificidades) dos filhos.

Almeida, Cavalcante e Mello (2021) buscam compreender essa nova realidade educacional e apresentam uma pesquisa dividida em três eixos: o que dizem os alunos; o que

dizem as famílias; e o que dizem as legislações. Explanam a dinâmica da Educação Especial no município de Mesquita-RJ. Os resultados evidenciados pelas autoras mostram que a dificuldade de acesso às plataformas escolares é decorrente da falta de acesso à internet, apontando 64,3% das famílias pesquisadas nesta condição.

[...] no que tange a tecnologia, pois, uma vez que videochamadas, fotos, vídeos e todo aparato tecnológico não sejam suficientes para suprir a lacuna que a ausência dos profissionais tem causado na vida do educando e consequentemente de suas famílias, a ausência deste contato via atendimento remoto acarreta prejuízos ainda maiores e contribui para o distanciamento destes importantes eixos: família-escola. (ALMEIDA; CAVALCANTE; MELLO, 2021, p. 19654)

Outro resultado apontado pelas pesquisadoras é referente à família relatar o cansaço como principal sensação quanto ao ensino remoto. Resultado que nos traz questionamentos de como está ocorrendo a realização dessas atividades síncronas e assíncronas.

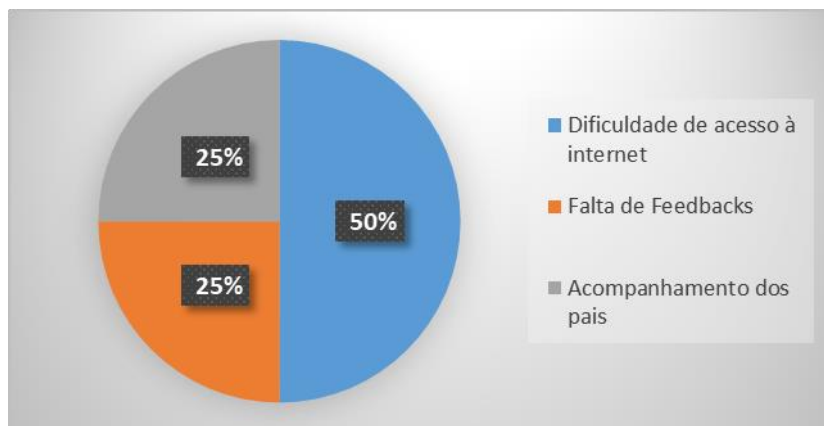
Fernandes e Rosa (2020) apresentam outra perspectiva, ao afirmarem que apesar das adversidades na utilização de aulas remotas em um contexto de AEE, essa possibilidade permitiu ao contexto educacional uma adequação do aprendizado, não permitindo que o atendimento deixasse de ser realizado.

Devido a pandemia, as aulas remotas surgem como uma opção para fornecer atendimento as instituições escolares, tanto em salas do ensino comum, como em salas de atendimento educacional especializado, vê-se que a tecnologia é uma aliada dos professores frente a essa situação de distanciamento físico imposta, e onde se observa muitos profissionais da educação utilizando plataformas digitais por aplicativos de mensagens para interagir com seus alunos e realizar atividades pedagógicas. (FERNANDES; ROSA, 2020, p. 4)

A aula remota é vista como uma alternativa de continuidade dos atendimentos com os alunos de AEE. Logo, Fernandes e Rosa (2020) enxergam as ferramentas tecnológicas²¹ como fator essencial no restabelecimento da comunicação, com a garantia do vínculo dos alunos, a escola e seus professores. Contudo, ainda que apontem essas ferramentas como uma alternativa viável e essencial, as autoras não escondem as dificuldades encontradas pelos alunos nesse formato de ensino. Verifica-se que nem todos possuem acesso aos recursos tecnológicos e à internet, ponto principalmente apontado pelos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

²¹ Exemplos de ferramentas tecnológicas utilizadas pelos docentes: aplicativo de mensagem (WhatsApp); gravação de vídeos em LIBRAS.

Gráfico 4 – Principais dificuldades encontradas pelos alunos nas aulas remotas no AEE



Fonte: Fernandes; Rosa, Silveira, 2020.

Em contrapartida Souza e Dainez (2020) evidenciam a ausência do convívio e do contato físico. Reconhecem o papel social da escola, e, sobretudo, a importância dela na formação humana. Relatam a realidade pandêmica de um aluno que reclama o espaço escolar como um ambiente de estudo e inserção cultural, então reafirmam que a escola regular é espaço dos alunos com deficiência. Reiteram ainda que o serviço de atendimento aos alunos deve ter como único objetivo o ensino.

[...] o ensino remoto não equivale ao ensino presencial, seja pelas precárias condições de vida dos professores, alunos e seus familiares, de acesso, de realização das atividades no ambiente doméstico, de ajustes às especificidades e às singularidades de cada aluno, bem como pelo limite que a ferramenta tecnológica impõe sobre as formas de interação e mediação pedagógica. Esses fatores agudizam as desigualdades educacionais historicamente presentes no sistema de educacional brasileiro. Por outro lado, em exercícios de reflexões, ainda sem um distanciamento e na esperança de perspectivar projetos, tendo em vista o período de excepcionalidade, podemos considerar que as estratégias de ensino remoto podem abrir possibilidades de vislumbrar futuro. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 11.).

Ferreira, Januário e Moreira (2020) propõem-se a analisar as políticas voltadas a educação especial no contexto do ensino remoto emergencial no Estado do Paraná. De maneira que averiguam o alinhamento dos discursos presentes nas recomendações do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no tocante à oferta de ensino remoto emergencial no momento pandêmico e abordam as políticas paranaenses que normatizam o ensino remoto emergencial para os alunos da educação especial que estão matriculados nas classes comuns das escolas públicas.

Segundo as análises das autoras, o Banco Mundial reconhece a importância do fechamento das escolas para o controle da propagação do coronavírus, ainda que reconheça os impactos socioeconômicos e educacionais sobretudo para a população mais vulnerável, como as pessoas com deficiência. As autoras ressaltam as observações da UNESCO frente às consequências do isolamento aos grupos mais vulneráveis, às crianças suscetíveis à desnutrição decorrente da falta da merenda escolar e à violência e à exploração decorrentes do confinamento. Esclarecem ainda que, na tentativa de mitigar esses efeitos negativos, esse organismo se apoia na decisão de manutenção da relação entre a criança e a escola através de um ensino a distância, inclusive às pessoas com deficiência, em função da redução e/ou suspensão dos serviços educacionais a elas prestados, ocasionados pela pandemia. E para tanto afirmam que

os governos precisam oferecer as ferramentas necessárias ao ensino remoto e garantir conexão à internet. Para isso, [o Banco Mundial] propõe: a realização de parceria com provedores de internet locais, canais de televisão e rádio; o uso de dispositivos como celulares dos alunos, computadores e tablets disponíveis na escola e materiais impressos; a preparação dos gestores educacionais e escolares; a capacitação dos professores; a orientação aos pais ou responsáveis; o monitoramento escolar das atividades realizadas pelos alunos. (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2020, p. 150)

Por outro lado, Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) evidenciam em seu artigo as formas de se pensar, desenvolver e efetivar as atividades pedagógicas no ensino remoto. Partem do relato de experiência de duas professoras, de municípios distintos, do interior do estado de São Paulo: uma delas professora do AEE e ensino colaborativo ofertado em escola municipal e a outra de um curso profissionalizante para alunos com deficiência intelectual e vulnerabilidade social ofertado em uma escola profissionalizante. Quanto à brusca mudança de formato de ensino, afirmam que

o planejamento das atividades escolares remotas foi desenhado sem amparo do governo, a partir de um processo coletivo, envolvendo comunidades escolares, instituições e organizações, universidades, movimentos sociais e de indivíduos, tanto que esse coletivo impulsionou as *lives* do período. Os saberes, práticas e materiais foram compartilhados a serviço da democratização do acesso à educação, muitos processos de tentativa e erro foram necessários, para que os alunos permanecessem com atividades de ensino aprendizagem durante o isolamento, equacionando assim os problemas causados na educação pela pandemia. (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 155)

Elencam os relatos das docentes em quatro categorias, com intuito de melhor compreensão das estratégias e práticas pedagógicas utilizadas para dar continuidade ao

currículo proposto pelas instituições. A primeira categoria, dada como ponto inicial, foi o estabelecimento de vínculos. Relatam que a criação de grupos de *WhatsApp* foi uma alternativa viável diante desse cenário tão único. No entanto, apontam inúmeras dificuldades encontradas, principalmente pelos pais, diante dessa nova forma de contato. Os aparelhos que antes eram utilizados para outros fins, agora estariam atrelados à função do ensino remoto.

Isso foi verificado logo nas primeiras semanas em muitos relatos: “Minha outra filha utiliza o celular, para discussão de grupos na escola regular” ou “Eu deixo meu celular com meu filho mais novo para assistir vídeos de desenho”; “Eu saio para trabalhar e levo o celular, meu filho só pode ter acesso à noite, quando retorno” e “Tenho vários filhos não consigo realizar as atividades com todos”. (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 158)

A segunda categoria é apontada com a readaptação do currículo. Com isso, traz aos docentes um novo desafio: a busca por um equilíbrio entre gestão de atividades escolares e *integração*, fazendo necessário “abrir mão” de alguns elementos para manter o aluno ativo.

Nesse sentido, foram utilizadas as seguintes estratégias: interações e envio de atividades por *WhatsApp*; estabelecimento de comunicação por meio de ligações telefônicas e retirada de materiais didáticos; exercícios impressos e recursos na unidade educacional. [...] há também postagem das tarefas semanais no site da prefeitura. (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 159)

A diversificação de métodos, elencada como terceira categoria, apresenta as atividades desenvolvidas com métodos diversos, tais como atividades atreladas às diferentes plataformas e recursos. Dentre eles os encontros síncronos por meio de aplicativos de fornecimento de conferências remotas²², desenvolvimento de apostilas com atividades diárias, atividades assíncronas que incluem “vídeos, jogos no powerpoint, roteiro de estudo, contações de história, utilização de livros didáticos [...]” (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 161)

A quarta e última categoria é a parceria com a família. As autoras frisam a necessidade de intensificação na relação escola e família diante dessa nova realidade de ensino.

[...] os relatos das professoras são positivos em relação a essa parceria. As professoras necessitaram de flexibilidade e empatia ao se colocar no lugar da família e considerar suas rotinas e realidades, principalmente se tratando de alunos **público alvo da educação especial (PAEE)**. [...] esse envolvimento ativo e constante dos pais/responsáveis tornou-se uma demanda necessária, o principal ponto na relação escola e aluno. As famílias ou responsáveis com os quais as professoras estabeleceram os contatos foram solícitas e estão conseguindo manter uma rotina de estudos junto aos alunos, apesar das dificuldades, mostrando comportamentos de

²² Zoom, Google Meet, Teams.

adaptação às novas realidades. (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 161. Grifo nosso.)

Nunes e Dutra (2020) traçam objetivos similares ao da presente pesquisa, versando sobre como docentes vêm desenvolvendo o Atendimento Educacional Especializado, por meio do ensino remoto, a partir da disponibilização de um questionário destinado a professores de AEE do município de Uruguaiana/RS. Em suma, esses professores registram que, diante de um cenário inédito e formato de ensino, até então, não utilizado, têm-se obtido êxitos e insucessos no desenvolvimento do aprendizado durante esse período. Segundo os autores, esses resultados são decorrentes da necessidade da presença física do professor; além disso, a falta de tempo dos pais e/ou conhecimento pedagógico para o desenvolvimento das atividades em casa. Portanto, assim como denotam Nunes e Dutra (2020), o professor do AEE está enfrentando um grande desafio metodológico e pedagógico, diante de um atendimento reformulado para ocorrer à distância com alunos inseridos em contextos sociais distintos e com diferentes especificidades e necessidades.

Nessa mesma perspectiva de investigação, Gomes *et al.* (2021) desenvolvem um estudo que busca, dentre tantos objetivos, compreender as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de AEE durante o período de distanciamento social recomendado pela OMS. A pesquisa ocorre no município de Fortaleza, no estado do Ceará, com professores atuantes do AEE em escolas municipais. Para tanto, os autores basearam sua pesquisa em uma pergunta destinada a esses docentes: “quais atividades você está desenvolvendo neste momento?”. Dentre as respostas, muitas apontam “estar mantendo diálogo direto com as famílias quanto à elaboração do planejamento de aulas, estudo de caso e planos de atendimento; [...] executando a gravação de aulas pela internet para serem enviadas às famílias dos alunos.” (p. 146). Com os resultados obtidos pela pesquisa, os autores evidenciam que os professores têm buscado utilizar o *home office* como meio de suporte aos demais professores do ensino regular e orientações para as famílias, a fim de manter esse espaço como meio de diálogo entre escola e a família.

[...] a pandemia afetou sobremaneira o trabalho [...] desses professores; porém, de acordo com as respostas, [...] continuam empenhados em realizar as atribuições de sua função, buscando, por meio de seu compromisso com a profissão, novos caminhos e estratégias. Referente ao [...] ao *home office*, quatro professores relataram que têm trabalhado horas a mais, pois a preocupação, neste momento, é que os alunos não sejam prejudicados, tendo oportunidade de aprendizagem e mantendo uma rotina mínima de contato com os estudos, já que se encontram longe do ambiente escolar. [...] [o] *WhatsApp* como ferramenta de comunicação com os alunos e a família [...] busca garantir a manutenção do vínculo família e escola,

assim como a orientação dos responsáveis sobre as demandas atuais, tais como: cuidados e prevenção à COVID-19; forma de realizar determinadas atividades com seus filhos; propostas de dinâmicas para serem feitas durante o isolamento e escuta da família acerca desse momento. [...] o retorno da família através desse contato é o que possibilita ao professor refletir, perceber, avaliar se as intervenções, as atividades, as dinâmicas, ou outro momento programado, têm sido significativas, podendo, assim, junto ao professor da sala de aula regular, repensar as intervenções e vivências. (GOMES *et al*, 2021, p. 147).

De maneira geral, observamos que os artigos e pesquisas selecionados buscam discutir aspectos positivos e negativos do contexto atual e reflexões acerca de um momento pós pandêmico e o cenário de incertezas que isso atualmente representa.

Se o atendimento para esses alunos no ensino público presencial já carecia com a insuficiência de políticas efetivas para formação de professores, baixos investimentos, entre outros, (KASSAR, 2012), no período da COVID-19, o que se observa, é sobrelevar e escancarar as desigualdades já existentes. (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2020, p. 158)

Por fim, ressaltamos que apesar dessa temática estar em ascensão, notamos um número restrito de estudos voltados especificamente para às práticas da Educação, especificamente no exercício do AEE em meio pandêmico. Assim, devido à carência de pesquisas sobre a temática em questão e, e variedade de estudos na região sul-mato-grossense, torna-se relevante efetivar este projeto.

No capítulo seguinte, abordamos documentos da legislação educacional brasileira que trilharam os caminhos para o acesso à educação de alunos com deficiência. Com ênfase às políticas norteadoras do Atendimento Educacional Especializado e seu espaço de realização, as Salas de Recursos Multifuncionais, que, hoje, é a opção mais recente de acesso e alcance das ações voltadas aos alunos da educação especial.

2 ABRINDO CAMINHO PARA A INCLUSÃO: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Na sociedade democrática que vivemos é pressuposto a liberdade e igualdade de direitos, mas algumas realidades nos levam a questionar se existem efetivamente interação e *integração* na diversidade. É necessário refletirmos e tentarmos entender o porquê classificamos e rotulamos pessoas, ao ponto de fazermos diferentes distribuições de valores. A Constituição Federal de 1988 assegura a vida, a segurança, a liberdade e a educação. No capítulo III, traz em seu artigo 205 que a educação é de direito de todos, tendo em vista seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Apesar de nem sempre as definições constitucionais serem cumpridas, devemos entender que, o direito deve ser compreendido como um fenômeno social, assim como aponta Nozu (2015), e está situado no tempo e no espaço, e é influenciado pelas transformações sejam elas políticas, sociais, culturais ou econômicas.

Padilha (2015) narra o posicionamento de uma professora durante um debate, coordenado por ela, sobre as propostas de inclusão escolar dos *deficientes*²³: “Os discursos sobre inclusão já estão se esgotando; só se fala nisso na escola e nas reuniões e nada acontece, de fato”. Para Padilha diante daquela situação não bastava repetir o discurso legal sobre o direito de todos à educação, ou delinear o árduo caminho da construção desse direito, pois isso resultaria em listar todos os documentos, declarações, diretrizes e planos sobre a temática, dentre eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Regras de equiparação de oportunidades (1996); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Declaração de Salamanca (1994); ou a Constituição Federal de 1988 e às Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (1996). Muito provavelmente, documentos de conhecimento de todos presentes naquele ambiente. Em resposta à declaração da professora, acima citada, para com uma escola inclusiva, Padilha (2015) apresenta algumas exemplificações, fora do contexto inclusivo, mas dentro da realidade de nossa sociedade.

²³ Denominação utilizada por Padilha (2015).

Da Declaração dos Direitos Humanos [...] até os dias de hoje, ainda engatinha nosso modo de conceber o humano como sujeito de direitos. [...] o Estatuto do Idoso, por exemplo, na forma da Lei [...] de 2003, ainda é pouquíssimo conhecido pelos próprios idosos e, de certo, pelos seus filhos e netos, o que significa que as cobranças também são diminutas; [...] o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) ainda é diuturnamente descumprido e que a Lei Maria da Penha (2006) ainda não é respeitada na maioria [...] do território nacional. [...] O atendimento à saúde do povo brasileiro nos assusta, amedronta e nos mostra mais uma face da violência. **Por que seria diferente com a educação e a educação que se quer inclusiva?** Não é diferente quando se pretende promover igualdade de condições para a educação, ou seja, quando se anuncia que os deficientes têm direito à educação nas escolas, que passam a ser denominadas de “escolas inclusivas”, e que deveriam promover uma educação também denominada “inclusiva”. (PADILHA, 2015, p. 31. Grifo nosso)

É preciso entendermos o longo caminho que temos pela frente, assim como afirma Padilha (2015), “não sejamos ingênuos nem pessimistas”. Os prejuízos causados por uma educação segregadora é notório e perceptível, temos grande parte da história da educação como exemplo, mas apenas reconhecer isso não é suficiente para uma efetiva educação de qualidade e acessível a todos.

O processo de exclusão tem absoluta relação de interdependência com as desigualdades sociais que hoje se apresentam com outras face [...]. O direito inalienável à educação de todos ainda está por acontecer. Não cairá do céu, como um maná dos deuses; **não virá apenas da legislação**; não se imporá como norma a ser cumprida pelas escolas e pelos professores. Virá da luta popular, virá da luta dos educadores por melhor formação nas universidades; virá da luta política por condições dignas de trabalho dos professores; por forte resistência contra o recuo da teoria que vem sendo imposto pelos ideários pós-modernos do “aprender a aprender”, relegando a papel secundário a formação clássica e rigorosa dos profissionais da educação [...]. (PADILHA, 2015, p. 318-319. Grifo nosso.)

Nas décadas de 1960 e 1970, por exemplo, assim como aponta Padilha (2015), nosso país ficou sob um regime antidemocrático, e, desde então, vem reconstruindo sua democracia, ora engatinhando, ora dando passos, porém dentro de um contexto de grande dificuldade.

Enquanto acreditarmos ingenuamente que é suficiente que alguns indivíduos, grupos ou comunidades – que se colocam como possuidores de poder e decisão – assumam o discurso de que a escola é para todos ou que os deficientes são legalmente respeitados em suas peculiares necessidades, e, ainda, que as diferentes etnias e orientações sexuais têm os mesmos direitos e que, para tanto, o Estado tem proposto resoluções e promulgado leis que os garantam, enquanto assim acreditarmos, não poderemos caminhar muito bem em direção a uma efetiva conquista do que vem sendo chamado de sistema democrático ou sociedade inclusiva e, consequentemente, escola inclusiva. (PADILHA, 2015, p. 328)

Para Kassar e Rebelo (2013), na história da educação especial brasileira, de modo geral, “especialização” ou “educação especializada” pode ser delineada a dois espaços: classes especiais e instituições especializadas. E essas classes especiais e oficinas pedagógicas

funcionavam como uma preparação desses alunos, tal como uma etapa até que o aluno estivesse pronto para ser integrado na sala de aula comum.

O início do século XX marca a ideia de separação alunos para encaminhamento a locais diferentes de atendimento, com a aplicação de testes. Kassar (2013) afirma que essa divisão ocorria “[...] a partir da justificativa científica de separação dos alunos “normais” e “anormais”, com a intenção de se organizarem salas de aula homogêneas” (KASSAR, 2013, p. 41). Já, no final desse século, diante da disseminação da ideia de uma educação que fosse inclusiva, Kassar (2012) apresenta análises acerca do fechamento das classes especiais, que vinham recebendo críticas, especialmente desde a década de 1980, por se constituírem em espaços exclusivos tanto educacional quanto social.

Segundo nessa busca de garantia não apenas de entrada do aluno com deficiência em sala, mas também a sua participação e meios de permanência que possibilitassem seu êxito acadêmico, a partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar foi fortalecido. Esse novo momento de escolarização dos alunos com deficiência visa alcançar e desenvolver uma escola democrática, que respeite as diversidades e valorize as diferenças.

Esse movimento ganhou força a partir de 2003, momento em que os programas e ações começaram a se voltar diretamente para possibilitar o crescimento das matrículas desses alunos nas classes comuns das escolas regulares. Assumida como uma política de governo, a construção/implementação de uma educação que fosse inclusiva esteve em pauta, segundo Souza e Pletsch (2015), desde o primeiro ano de governo do Partido dos Trabalhadores (PT)²⁴. Segundo Araújo (2007), conforme citado por Paccini (2014), o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva²⁵ optou por propostas e ações que colocassem o Estado em um papel mais participativo, em divergência do antecessor ao cargo, desenvolvendo políticas que se voltassem para as camadas populares e estratégias de ampliação de políticas educacionais. O Plano Plurianual (PPA) de Lula, intitulado “Plano Brasil de todos participação e inclusão orientação estratégica do governo: crescimento sustentável, emprego e inclusão social”, apresentava possibilidades de acesso à educação e a garantia de atuação e a mobilização de movimentos sociais. O PPA consagra as verdadeiras prioridades do governante (GARCIA,

²⁴ O partido dos Trabalhadores “foi fundado em 1980, a partir da conjugação de três movimentos simultâneos: o fortalecimento de greves dos metalúrgicos do ABC Paulista [...]; o desenvolvimento da Teologia da Libertação no âmbito da Igreja Católica; bem como o retorno à vida política de intelectuais e de correntes de opinião, como resultado da anistia de 1979” (NEVES, 2005, p. 113).

²⁵ Esteve no poder entre os anos de 2003-2006 e 2007-2010, saindo do poder em 1º de janeiro de 2011.

2008), instrumento, de médio prazo, do planejamento de ações do governo. E esse PPA apresentava objetivos e estratégias de

[...] inclusão social e desconcentração da renda com crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos e pela elevação da produtividade; e redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão de atividades competitivas que viabilizem esse crescimento sustentado. As políticas e programas que darão substância a essa estratégia distribuem-se em cinco dimensões: social, econômica, regional, ambiental e democrática. (BRASIL, 2003, [s.p.])

Segundo Mendes (2006), conforme apontado por Souza e Pletsch (2015), dentre as diversas concepções de políticas de inclusão, o modelo adotado por esse governo é o que se aproximou mais de uma perspectiva de inclusão total, que se direciona ao um ensino apenas em classes da escola regular, complementar e/ou suplementar por meio dos atendimentos. O que propõe a ideia de que todos os alunos devam ser educados em salas de aula comuns do ensino regular, sobretudo com o apoio do AEE na complementação à educação.

Ainda em 2003, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)²⁶ e desenvolvido em âmbito nacional pelo Ministério da Educação (MEC), ocorre o início do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade. O MEC se compromete com esse Programa no fomento de uma política que construísse um sistema de ensino inclusivo, proporcionando recursos e parcerias com a comunidade (CAIADO; LAPLANE, 2009). Tinha como objetivo geral disseminar a construção de um sistema educacional que fosse inclusivo nos municípios brasileiros. Seus objetivos específicos se pautavam em “sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva e formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.”. (BRASIL, 2005, p. 9)

O Programa toma como diretriz o foco na formação de gestores e educadores. Essa formação foi realizada em formato de seminários nacionais, com a duração de 40 horas, contando com a participação de representantes dos municípios. Após cada encontro de formação, cada município deveria se organizar em cursos regionais com seus representantes municipais da área de abrangência. Os representantes municipais eram os principais interlocutores da SEESP e deveriam não somente articular as ações do Programa às

²⁶ Extinta pelo Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011. A SEESP foi incorporada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), denominada agora Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

secretarias estaduais, mas também estabelecer parcerias em esferas particulares (BRASIL, 2005).

Como forma de auxílio no processo de implementação do Programa, no ano de 2004 o MEC/SEESP lança uma série com referenciais do Programa em um conjunto de quatro contextos: a fundamentação filosófica, o município, a escola e a família. O Ministério da Educação assume então o compromisso de apoiar os seus Estados e Municípios na tarefa de construir escolas brasileiras inclusivas, democráticas e de qualidade sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2004). Para a SEESP esse compromisso se concretiza diante da implementação do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade.

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas às condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui, que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, a disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade (BRASIL, 2004, [s.p.]).

Na busca de reafirmação das diretrizes e ações do Programa é lançado em 24 de abril de 2007, na gestão do então ministro Fernando Haddad, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disposto em conjunto sobre a implementação do Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto de Lei nº 6.094/2007. Destacava as questões arquitetônicas das instituições de ensino, implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a formação dos professores para o pleno funcionamento do AEE. Um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) definia a melhoria da qualidade da Educação na busca da redução das desigualdades diante das oportunidades educacionais, garantindo o direito de aprender (BRASIL, 2007).

Como medida de consolidação de um sistema educacional inclusivo, é lançado também o Programa Escola Acessível (PEA) com o propósito principal de “efetivação da meta de inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade.” (BRASIL, 2013 p.3), com a promoção da acessibilidade e da inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando-lhes espaços comuns de aprendizagem, por meio de um ambiente físico acessível, com recursos didáticos e pedagógicos aos estudantes matriculados nas salas de aula comuns do ensino regular. (BRASIL, 2013)

Convém destacar que o Programa Escola Acessível objetiva, prioritariamente, promover acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, aquisição de

mobiliários acessíveis, bebedouros acessíveis, cadeiras de rodas e recursos de alta tecnologia assistiva, além daqueles existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais. Por alta tecnologia assistiva compreendem-se os produtos industrializados que envolvem tecnologia de complexidade média/alta onde se inserem hardware e software, com a finalidade de promover acessibilidade às pessoas com deficiência no uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs). (BRASIL, 2013, p. 8)

Ainda, integrado ao PDE, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais se constitui, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de Abril de 2007. Tem como objetivo o apoio aos sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE e contribuição para o fortalecimento no processo de inclusão nas salas de aulas comuns. Em contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) o programa objetiva:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos alunos **público alvo da educação especial** no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 9. Grifo nosso).

As principais medidas contidas no PDE visavam a identificação e solução de problemas que poderiam afetar diretamente a educação e incluía ações de combate a problemas de cunho sociais que poderiam inibir o ensino de qualidade. Se distribuíam nas áreas como: Educação Básica; Profissional e Tecnológica; Educação Superior; Alfabetização e Diversidade. Ao que tange inclusão, as diretrizes do PDE contemplam “o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto há uma dívida social a ser resgatada.” (BRASIL, 2007, p. 37). Reconhecendo que educar significa respeitar as especificidades de cada um, incluindo e tendo a igualdade como base fundamental no ato educativo.

Em meio à isso, no ano de 2006 ocorreu em Nova York a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao que se consta, um marco histórico para a luta dos direitos das pessoas com diferentes características. Pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, o Congresso Nacional ratificou a CDPD e a sua promulgação ocorreu por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, processo que determina que os artigos da Convenção passem, então, a ter força constitucional no Brasil. Com isso, para o estabelecimento das políticas públicas brasileiras, a elaboração e a aplicação da legislação e para a compreensão das leis que o antecedem, a CDPD é um documento referência (PESTANA, 2021).

Seguindo essa perspectiva de ação dentro das escolas atendendo esse movimento de atenção à diversidade, em 2008, o texto Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é divulgado e aponta que o AEE deve ocorrer na própria escola ou em um centro especializado que possa realizar esse serviço de ensino. A PNEEPEI objetiva não somente o acesso, mas também a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, garante a matrícula nas salas regulares de ensino e o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008)

Na Resolução de nº 4 de 02 de outubro de 2009, temos a instituição das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. E, esse atendimento passou por inúmeras formas até seu direcionamento para as necessidades especificamente escolares, complementar ou suplementar ao ensino desses estudantes (PESTANA; KASSAR; TROVO, 2021). O Decreto nº 6.571/2008²⁷ prioriza as salas de recursos multifuncionais como local para realização do AEE²⁸, e que esse espaço pode ser na própria escola ou em outra escola de ensino regular, contudo que ocorra no turno inverso da escolarização e não seja tratado como substituto às classes comuns (BRASIL, 2009).

Embora a política de 2008 favoreça a leitura de que os atendimentos devam se restringir às salas de recursos, não há impedimento para as outras possibilidades, logo o programa diante da política de inclusão está entre as possibilidades de existência de AEE que não se restringe apenas à sala de recursos. A presente pesquisa, por exemplo, teve como participante um professor de AEE (Professor 4) residente e atuante da área rural, que desempenha o papel de professor itinerante, desenvolvendo os atendimentos em diferentes contextos e realidade de ensino.

Diante da demanda de alunos com diferentes características, o programa de Salas de Recursos Multifuncionais, direcionado pelo MEC, pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) integrou o PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem limites. O programa se pauta nos seguintes objetivos:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Assegurar o pleno acesso dos estudantes **público alvo da educação especial** no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; Disponibilizar

²⁷ Revogado pelo Decreto nº 7611/2011.

²⁸ Preferência mantida na Nota Técnica nº 11/2010 e no Decreto nº 7611/2011.

recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; [E] [...] para atingir tais objetivos, o MEC/SECADI realiza as seguintes ações: [...] Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; [...] Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa [...] (BRASIL, 2010, [s.p.]. Grifo nosso).

Ainda seguindo nessa direção, Souza e Pletsch (2015) entendem que a Educação Especial era e continua sendo a protagonista de uma política que, de forma difusa, deveria se sujeitar a uma ampla reforma da Educação Básica. Em prova disso, podemos citar a pesquisa de campo desenvolvida pelas autoras.

A esse respeito, nossos dados de campo evidenciaram que, apesar dos avanços legais, a Educação Especial, por meio do AEE, continua sendo considerada prioritariamente o espaço do aluno com alguma deficiência ou outra condição atípica do desenvolvimento. Ainda nessa direção, ficou evidente que a cultura sobre o desenvolvimento como uma condição estática continua predominando nas concepções dos entrevistados. Em grande medida, os sujeitos continuam sendo classificados em “normais” e “anormais”; os primeiros teriam acesso aos conhecimentos escolares, enquanto aos segundos o espaço escolar seria reservado, na maioria das vezes, para desenvolver habilidades básicas para a vida diária, particularmente em se tratando de sujeitos com deficiência intelectual. (SOUZA; PLETSCH, 2015, p. 140)

Souza e Pletsch (2015) evidenciam ainda que, em determinados momentos, pela fala dos entrevistados ficava claro que para esses sujeitos o importante era o acesso à socialização, contestando-lhe o direito de aprender o conhecimento científico.

É importante compreendermos esse espaço como uma complementação no processo de escolarização do aluno, assim como é afirmado na legislação, tal como um apoio no desempenho de inclusão e não mais um local de exclusão como já presenciamos no decorrer da história da educação especial.

2.1 O Atendimento Educacional Especializado como espaço de inclusão escolar: O que é o AEE?

O Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2021 (INEP, 2021) esclarece que o Atendimento Educacional Especializado funciona como uma mediação pedagógica que tem em vista possibilitar o acesso ao currículo escolar atendendo às necessidades educacionais específicas de cada indivíduo. Em consonância com as alterações nas normativas legais

nacionais, mediante coleta de dados, o Censo Escolar determina como grupo-alvo do atendimento todos aqueles estabelecidos como alunos da educação especial.

Pessoas com deficiência²⁹, aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (BRASIL, 2009) [...]; Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal [...]; altas habilidades/superdotação, apresentam elevado potencial intelectual, [...] além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem. (BRASIL, 2021, p. 5-6)

Os serviços prestados pelo AEE ajudam a tecer e a transformar as práticas escolares, que é fundante para a implementação da educação inclusiva: indagações dos sentidos da diferença nas escolas. Dentre as funções do atendimento, o Censo Escolar determina como identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que exclua as barreiras para a plena participação desses alunos. A oferta do AEE deve constar no projeto pedagógico da instituição e deve estar presente em todas as etapas e modalidades da educação básica. Sua realização só deve ocorrer com professor com formação em educação especial.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular, ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE). As atividades visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades. As ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado visam apoiar as atividades realizadas pelo professor na classe comum. (BRASIL, 2021, p. 10).

Os tipos de atividades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) coletados no Censo Escolar (INEP, 2021) são: Desenvolvimento de funções cognitivas; Desenvolvimento da vida autônoma; Enriquecimento curricular; Ensino de informática acessível; Ensino da LIBRAS; Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua; Ensino das técnicas de cálculo no Soroban; Ensino do sistema Braille; Ensino de técnicas de orientação e mobilidade; Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA); Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos.

Importante frisar que existem os recursos destinados para as atividades de AEE, oferecidos aos alunos durante os atendimentos complementares e/ou suplementares e os recursos para uso do aluno em sala de aula e, também, para participação em avaliações do

²⁹ Os tipos de deficiência coletados no Censo Escolar são: deficiência física; deficiência auditiva e surdez; deficiência visual; cegueira; baixa visão; deficiência intelectual; surdocegueira e deficiência múltipla.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dos recursos disponibilizados para utilização nas provas do INEP, o Censo Escolar aponta auxílio leitor; auxílio transcrição; guia-intérprete; tradutor-intérprete de LIBRAS; leitura labial; prova ampliada (fonte18); prova superampliada (fonte 24); cd com áudio para o deficiente visual; prova de língua portuguesa como segunda língua para surdos e deficientes auditivos; prova em vídeo (LIBRAS); material didático e prova em Braille. (BRASIL, 2021)

Em contato com o Glossário da Educação Especial (BRASIL, 2021), compreendemos as caracterizações e infraestrutura da escola para receber o aluno com deficiência. De banheiro acessível, sala de aula com acessibilidade, corrimão, elevador, pisos táteis, rampas e sinalização sonora, temos a Sala de Recursos Multifuncionais.

As salas de recursos como meio e local da realização do AEE é a opção mais recente encontrada pela política brasileira para possibilitar o alcance de ações voltadas aos alunos da educação especial. Hoje, as SRMs objetivam apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE (BRASIL, 2015), e é um dos espaços de realização do atendimento. Consistiu-se por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos que visam atender as escolas com alunos PAEE. A implementação dessas salas pode ocorrer por meio de programa federal ou recursos próprios das instituições de ensino. (BRASIL, 2020a)

Para Machado (2013) os serviços prestados pelo AEE ajudam a tecer e a transformar as práticas escolares que é fundante para a implementação da educação inclusiva: indagações dos sentidos da diferença nas escolas. Em contrapartida, Souza e Pletsch (2015) evidenciam que, embora o foco da política de inclusão se baseie na matrícula e escolarização dos alunos da educação especial no ensino regular, o AEE funciona como uma estratégia para sua implementação.

2.2 Educação Inclusiva e Inclusão Escolar

Pensar em uma escola inclusiva é pensar em um espaço em que sejam possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos, de maneira que os mecanismos de seleção e discriminação sejam substituídos por procedimentos de identificação e retirada das barreiras para que assim ocorra a aprendizagem. Vale ressaltar que a Educação Inclusiva não se baseia

apenas em matricular o aluno com deficiência na escola regular assim como se propõe as políticas educacionais da educação especial. (PLETSCH, FONTES, 2006; GLAT, BLANCO, 2007).

Uma educação inclusiva perpassa o tão somente incluir o aluno em meio à sala de aula; entendamos que “não basta [...] [incluir-lo] sem que esse espaço tenha estrutura material e humana para receber e o necessário para fazer com que esse aluno permaneça, [...]; caso isso não ocorra, nada mais é que segregar em conjunto (PESTANA, 2021). Compreendamos como educação inclusiva

[...] uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. Diferenciando-se da escola tradicional que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003, GLAT; FONTES e PLETSCH, 2006; GLAT e BLANCO, 2007). (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

Mendes (2017) apresenta diferentes pesquisadores (SAILOR, 1992; PRIETO, 2006; PRIETO, 2010; GLAT *et al*, 2007) objetivando compreender os termos e entender qual o melhor a ser utilizado. Salió (1992 *apud* Mendes, 2017) aponta a educação inclusiva com um foco mais na escola do que na sala de aula. Com emergência na década de 1990, tinha mais como foco a escola ao invés da sala de aula, com uma visão de inserção na classe comum, mas numa perspectiva de ensino em outros ambientes da escola e comunidade. Permitindo então “a retirada da criança da classe comum nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.” (MENDES, 2017, p. 63).

Enquanto isso Prieto (2010 *apud* Mendes, 2017) aponta que a educação inclusiva esteja sendo associada à igualdade de direitos e à aceitação da diferença, salienta ser uma posição capciosa, já que a relação de oposição que se espera não é entre igualdade e diferença, mas sim entre igualdade e desigualdade.

Para Glat, Pletsch e Fontes (2007), a educação inclusiva implica um processo de reestruturação como um todo, que atinge todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada parte da unidade educativa que envolva o aluno.

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344).

Em suma, Mendes (2017) propõe que não se deve reduzir o termo “educação inclusiva” ao significado de educação escolar dos alunos da educação especial ou tão somente a escolarização desse público em classes comuns, já que a população em que o conceito se refere é muito mais ampla.

Em contrapartida, Mendes (2017), aponta o termo “inclusão escolar” à questão da escola, que é o aspecto central do movimento de escolarização dos alunos da educação especial. “Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.” (MENDES, 2017, p. 65). Conquanto, observamos nos apontamentos de Mendes (2017) outras compreensões com relação ao termo, para Bueno (2008) *apud* Mendes (2017), por exemplo, inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, que tem em vista a incorporação de alunos que historicamente têm sido excluídos da escola, enquanto a educação inclusiva, se refere ao objetivo a ser alcançado.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO *VERSUS* PANDEMIA (ANÁLISE DOS ATENDIMENTOS EM MEIO A PANDEMIA DE COVID-19)

Nesta seção apresentaremos excertos, juntamente das análises, dos diálogos ocorridos com os professores de AEE participantes do estudo. Como relatado anteriormente, alguns temas foram escolhidos:

Quadro 3 – Principais pontos levantados na entrevista

Pontos de análise
Papel do professor no AEE
Relação professor sala regular e professor de AEE
Formação continuada
Estratégias escolas – ocorreu AEE na pandemia?
Dificuldades – alunos e professor
O AEE na pandemia – visão dos entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Perfil dos entrevistados

Abaixo identificamos o perfil dos professores entrevistados na pesquisa, não apontando nomes para que assim possamos garantir o sigilo dos entrevistados conforme acordado na TCLE (Apêndice B).

Quadro 4 – Perfil dos participantes

Professores	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5	Professor 6
Formação acadêmica	Pedagogia	Letras	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Especialização	Educação Especial e Inclusiva	Educação Inclusiva; Educação Especial – Deficiência intelectual e múltiplas deficiência.	Educação Especial; Neurociência aplicada à Educação.	Educação Social, Pobreza e Desigualdade; Educação Inclusiva; Mestrado em Educação em andamento.	Educação Especial	Educação Especial; Especialização em autismo.
Tempo de atuação no AEE	7 anos	2 anos	2 anos	4 anos	10 anos	6 anos
Região de atuação	Corumbá/MS	Corumbá/MS	Corumbá/MS	Área rural de Corumbá/MS	Mesquita/RJ	Mesquita/RJ

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dos professores entrevistados, apenas o Professor 2 é formado em Letras, todos os outros são graduados em pedagogia, e todos possuem especializações ligadas à educação especial, conforme instituído pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008).

Durante a elaboração das perguntas, foi pensada uma forma de apontar, ainda que de maneira não aprofundada, uma realidade do AEE sem pandemia para que pudéssemos compreender – comparar – essa nova realidade que estava sendo vivida no AEE em período pandêmico (2020/2021/2022). Tendo em vista os dados produzidos e coletados, abordaremos os temas escolhidos.

3.1 Papel do professor no AEE

Após as questões para conhecimento da formação acadêmica dos professores, iniciamos indagando-os com relação ao trabalho que desempenham em sala frente aos alunos (Perguntas 2, 3 e 4). Ainda que não se correlacione com a pandemia em si, elencamos essa questão para que pudéssemos compreender a visão que cada participante tem sobre o seu papel, e ao questionarmos, recebemos as respostas³⁰ abaixo:

Trabalhamos em cima da especificidade do aluno, dentro de sala de aula é nosso objetivo maior minimizar as barreiras para esse aluno que ele consiga um bom desempenho acadêmico e uma aprendizagem satisfatória, então na sala do AEE nós vamos trabalhar com recursos diferenciados para que esse aluno consiga alcançar sucesso na sala regular. (Professor 1 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

Adaptação de materiais pedagógicos para a formação acadêmica dos alunos, fazer a inserção para o letramento, [...] busco ver juntamente com o professor regente de que formas posso estar atuando na formação pedagógica desse aluno, na adaptação dos materiais e quais posso estar utilizando para que esse aluno [tenha] interesse em buscar aprender através daquele material. (Professor 2 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

Eu vejo como um trabalho essencial, não vejo o trabalho inclusivo sem a atuação da sala de recursos, porque ela quem faz a ponte das necessidades dos alunos com o professor da classe regular. Procurando favorecer em todos os sentidos, criando recursos e estratégias [...]. Eu vejo o professor de AEE como um agente inclusivo porque através das nossas intervenções e atuação dentro da unidade que a gente vai desconstruindo algumas questões e favorecendo essa inclusão. (Professor 5 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

Quando analisamos os relatos desses três professores, podemos perceber uma consonância com os documentos oficiais que regem o funcionamento do AEE. Nos quais as atribuições do professor excedem os ensinamentos tão somente pedagógicos.

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de **acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial**; b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; d. **Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola**; e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de **estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade**; f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa,

³⁰ Os fragmentos dos diálogos obtidos com os entrevistados serão apresentados na íntegra, quando necessário com alguns recortes, e em consonância as normas ABNT, constarão em formato itálico com a finalidade de diferenciar as respostas de citações diretas.

a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação. h. **Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.** i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2008. [s.p.]. Grifo nosso).

Outro ponto passível de reflexão e similaridade entre os entrevistados é a preocupação com o ensino acadêmico/escolaridade desse aluno na sala de aula comum. Nos permite observar que eles buscam o processo de inclusão do aluno e, diante disso, adaptam materiais e/ou utilizam de métodos com o objetivo de minimizar as barreiras, mas sempre com um olhar no desempenho acadêmico do aluno. Mostrando uma percepção de que eles fazem parte do processo de inclusão desse aluno no ensino comum.

Baumel (1998) evidencia que uma educação inclusiva seja uma educação que aceita, respeite e promova as diferenças, e que acredita na possibilidade de aprendizagem independentemente das dificuldades que possam vir a surgir durante o processo de escolarização. Qualifica ainda a escola inclusiva como um espaço permanente de reflexão, já que, com relação à questão pedagógica, exige uma constante intervenção e revisão de concepções de ensino, da maneira de aprender e até mesmo de avaliar, pontos que, geralmente, manifestam mecanismos de exclusão. (BAUMEL, 1998). A autora propõe ainda alguns princípios de uma escola inclusiva, dentre eles o de qualidade no processo ensino/aprendizagem, que apresente propostas metodológicas que possam promover o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência, princípio que nos traz à reflexão um ponto citado por um dos entrevistados neste mesmo eixo temático:

*[...] poder colaborar com autonomia [...] estimular a atenção a concentração desses alunos. [...] auxiliar os professores falar **sobre adaptações curriculares** e poder ver nossos alunos tendo autonomia, conseguir desenvolver a atenção, a concentração, a autonomia principalmente nessas áreas rurais que a gente percebe que são áreas de difícil acesso.* (Professor 4 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022).

Enquanto Professores 1, 2 e 5 se mostram preocupados na modificação de recursos para a inclusão desse aluno no ensino comum, observamos o ponto levantado pelo Professor 4, que aponta para a modificação de currículo. Quando o entrevistado utiliza o termo “adaptação curricular” nos questionamos se isso se direciona ao enfraquecimento de currículo, logo a um rebaixamento de possibilidades no acesso ao currículo pleno.

Como apontado no levantamento bibliográfico, a pesquisa de Souza e Pletsch (2015) também pontua essas questões de currículo. Acentuam a necessidade de um currículo que

privilegie demandas que façam sentido e significado no cotidiano do aluno e que sejam da ordem de construção da rede conceitual cognitiva, motora, afetiva, linguística e etc.

Para tal, faz-se necessário um trabalho ombro a ombro, um cotidiano de reiteração e recolocação constante dos conceitos apreendidos ou em processo de apreensão; em outros termos, é preciso superar concepções sobre as não possibilidades desses sujeitos como, ainda hoje, fortemente presentes nas pesquisas. (SOUZA, PLETSCHE. 2015. p. 143).

Durante as entrevistas Souza e Pletsch (2015) apontam que, em determinados momentos, os participantes enfatizam a importância tão somente do acesso à socialização para esses alunos, ou seja, trazendo uma preocupação menor com relação ao conhecimento escolar.

[...] lembramos que o foco na inserção no processo de aprendizagem se dá sobre o desenvolvimento cultural. Para Vigotski (1988), a aprendizagem é uma das funções psicológicas superiores na qual o homem, na medida em que se apropria de conceitos, de gestos, dentre outros elementos, a partir do vivido nas relações sociais, especialmente nas práticas pedagógicas, vai redimensionando tanto sua matriz biológica (organismo) como suas possibilidades de participação nas práticas sociais. Em outras palavras, é pelo processo de aprendizagem (apreender, tornar próprio, apropriar-se, incorporar), em seu sentido mais amplo, que nos desenvolvemos. (SOUZA, PLETSCHE. 2015. p. 143).

Moreira e Baumel (2001) questionam sobre a maneira como o “aluno especial” possa estar sendo incluído na sala de aula comum, já que as escolas, em sua grande maioria, possuem o histórico de não atender as necessidades básicas e os professores não receberam ao longo de sua formação subsídios concretos acerca desse alunado. O que nos fazem questionar, então, em sob quais condições estaria ocorrendo essas adaptações curriculares. Estaria Professor 4 apontando sua fala para essa “inclusão adaptada”? Torres Satomé (1996 *apud* MOREIRA, BAUMEL, 2001) denota que há a necessidade de um planejamento curricular pautado na análise das situações sociais, educativas e dos problemas mais urgentes para que o enfrentamento da situação ocorra, contudo

As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas curriculares articuladas ao sistema público de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade. (MOREIRA, BAUMEL. 2001. p. 10)

A coleta do Censo Escolar (BRASIL, 2021), apresenta *Enriquecimento*³¹ Curricular como uma das atividades de AEE, embora essa seja uma proposta para os alunos com altas habilidades/superdotação, contudo consiste na

organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo, que objetivam o aprofundamento e a **expansão** nas diversas áreas do conhecimento mediante o desenvolvimento de projetos de trabalho com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras. Tais estratégias podem ser efetivadas pela articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior, na prática da pesquisa e no desenvolvimento de produtos. (BRASIL, 2021. p. 11. Grifo nosso.).

Logo, compreendamos o currículo como uma ferramenta que irá propiciar a participação das demais camadas que compõem a comunidade escolar, possibilitando o desenvolvimento das competências e a participação de *todos*, num ambiente que promova a desobstrução dos obstáculos e quaisquer barreiras que venham dificultar o aprendizado.

Dentro de todo estudo bibliográfico levantado no decorrer desta pesquisa, observamos essa facilitação dentro da construção histórica da educação das pessoas com deficiência, marcada pelo assistencialismo e concepções clínicas, ligadas a reabilitação. Ponto que pode ser observado na fala de Professor 3 e 6:

*[...] Procuo promover a aprendizagem do aluno de forma lúdica trabalhando com jogos adequando a atividade **conforme a idade dele e a idade mental dele também**.* (Professor 3 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

*Trabalho com o atendimento educacional **em uma escola especial, os alunos eleitos para participar da sala de recursos são os alunos mais comprometidos da escola. Os alunos que eu geralmente atendo são aqueles que só frequentam a sala de recursos e aí depois disso se vê a possibilidade de colocar ele em uma classe especial pra ele traçar a evolução e aí uma possível inclusão na rede regular de ensino.*** (Professor 6 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

Professor 3 não faz referência à sala de aula comum e apresenta uma visão influenciada pelo aspecto psicopedagógico. Acreditamos que esse ponto de vista do entrevistado seja influenciado por sua formação, que se dá por meio do curso de Neurociência. Essa percepção de ensino está ligada a medição de inteligência por testes de Quociente de Inteligência (QI), constituídos a partir da corrente psicométrica que compreendem que a inteligência pode ser medida e avaliada por meio de testes. Diferente da corrente desenvolvimentista³², apoiada em pensadores como Piaget e Vygotsky, que compreende a inteligência como uma construção social, na qual ocorre em etapas e apoiada por estímulos externos. Metodologia amplamente criticada dentro do campo de estudos

³¹ Segundo o dicionário Michaelis: fazer ficar rico; tornar rico; enobrecer.

³² Expressão utilizada por Righetto, Steinmeier e Andrade (2012).

pedagógicos, contudo apresenta resistência entre alguns psicólogos e pessoas da área clínica. Enquanto o Professor 6 apresenta uma metodologia de trabalho que aponta para uma separação dentro da separação.

Historicamente, deficiência e diferença foram concebidas como sinônimos, fazendo com que não se distinguisse limitações próprias da deficiência de limitações construídas socialmente. Assim, as pessoas com necessidades especiais foram consideradas naturalmente incapacitadas e passaram a fazer parte das chamadas minorias sociais, que, estigmatizadas, são segregadas [...]. (MOREIRA, BAUMEL. 2001. p. 3)

Professor 6 apresenta uma visão diferenciada do papel do AEE nas Salas de Recursos, de forma diferenciada do que as diretrizes previstas nos documentos educacionais, que tratam o AEE como complemento e suplementação. O posicionamento explicitado pelo entrevistado nos permite a reflexão se isso corresponde ao comportamento da rede de ensino em que Professor 6 está inserido ou seria seu entendimento isolado.

Essa predisposição ligada a compreensão de que o aluno com especificidades está intrínseco ao improdutivo, sobretudo se entrelaçam em práticas segregadoras que se direcionam para a construção de currículos inapropriados, que, na maioria das vezes, servem mais para manter imaturo o aluno considerado ineficiente do que para garantir seu direito à educação. Não podemos afirmar que estas sejam as visões de Professor 3 e 4, contudo são discursos presentes na fala, e, sobretudo, caso suas metodologias de trabalho apontem para este caminho, isso está, logicamente, ligado a essa formação e organização histórica dos serviços e atendimentos relacionados à pessoa com deficiência.

No Glossário que compõe a coletânea de dados dos formulários do Sistema Educacenso (2021) o AEE é apontado como complementar e/ou suplementar a formação dos alunos tendo em vista à autonomia e independência na escola e fora dela, não sendo substitutivo, mas mais como uma forma de tornar o ensino comum acessível para o aluno da educação especial. Dentro das atividades de AEE coletadas pelo Censo (*vide* p. 50) não encontramos nem metade na fala dos entrevistados como presente nos atendimentos.

3.2 Relação professor da sala regular e professor de AEE

Neste eixo de perguntas (Perguntas 8, 14 e 19) consideramos compreender o relacionamento entre os professores da sala regular e o professor de AEE, buscando entender

e comparar a prática desses diferentes profissionais em diferentes locais, para comparar o funcionamento, organização e verificar as problematizações em meio disso. Vejamos:

Costumamos ter muitas trocas entre os professores, por vezes dicas que funcionam pra gente, que eu sei que podem funcionar na sala regular. Já teve situações do aluno estar o tempo todo querendo sair de sala e o professor de apoio achar que é bom porque ele fica mais calmo, mas aí percebemos que ele fazia isso até para uma forma de sair de sala mesmo porque não queria participar da aula e eu em um momento observando esse aluno em sala percebi que o professor trabalhava muito com cópia de quadro e ele tinha resistência com isso e eu sugeri que o professor adaptasse isso, uma coisa simples, mas que conversassem com o regente antes e tentasse adaptar o conteúdo de uma outra maneira para que esse aluno se interessasse através de jogos e figuras. O professor de apoio elaborou o alfabeto móvel, trouxe figuras e imagens e sempre trabalhava procurando saber o conteúdo antes e foi uma coisa que vimos bastante resultado. Esse aluno começou a permanecer mais tempo dentro de sala e até ter um bom relacionamento com os pares. Eu gosto de ter esse contato, até pra saber o que está sendo trabalhado até mesmo pra elaborar meu plano com esse aluno lá na sala, porque eu preciso estar trabalhando junto e em parceria com esse professor pra eu poder ajudar a esse aluno ter sucesso lá na sala regular. Então na maioria das vezes a gente sempre se encontra quando possível. Eu procuro, pra poder ter um norte de como vou trabalhar. (Professor 1 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso).

Um dos pontos cruciais que eu faço questão por eu estar na escola geralmente no primeiro período eu tiro esse período para conversar com os professores para fazer esse alinhamento. Eu sempre falo para eles que o aluno da Educação Especial ele não é meu, não é da professora de apoio, não é só do professor Regente ele é de toda a equipe pedagógica da escola [...] Eu tiro esse momento, converso com os professores, converso sobre o que vamos tratar naquele dia. [...] Fazemos esse alinhamento e troca de informações porque realmente é o professor regente que passa a maior parte do tempo com o aluno. (Professor 4 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

Professor 1 inicia sua fala sobre a importância das trocas de saberes e práticas entre AEE e a sala de aula comum. De início, consideramos que sua relação com o professor regente flua de maneira colaborativa, dentro de um processo educativo comum e participativo entre os profissionais. No entanto, ao citar uma prática exitosa dentro desse relacionamento, Professor 1 aponta um trabalho em conjunto da professora de apoio. Diante disso, observamos que quem mudou a maneira de transferir conhecimento foi a professora de apoio, logo o contato e troca de saberes foi com esta profissional e não o professor regente. Não temos a informação sobre mudanças na forma de ensinar da professora regente, se a mesma prosseguiu com cópias no quadro, mas sabemos que a professora de apoio adaptou recursos (alfabeto móvel, como exemplificado por Professor 1) para que o aluno passasse a participar e aprender o conteúdo. Consequentemente a sala de aula não mudou, o aluno em contrapartida seguiu sendo o aluno da Educação Especial. Visão combatida por Professor 4, que compreende que o aluno é responsabilidade de um todo, e coloca o professor regente como principal fonte de informações já que é o mesmo que passa a maior parte do tempo com esse

aluno e, diante disso, esses atendimentos se configuram como um espaço articulado com a sala de aula comum.

Borges (2020) reúne trabalhos (CHIESA, 2009; OLIVEIRA, LIMA, 2011; PASOLINI, 2008; ZUQUI, 2013; MILANESI, 2012; GIORGI, 2007; DELEVATI, 2012) que abordam a organização e funcionamento das salas de recursos e todos evidenciam a importância do diálogo entre a sala de aula comum e o trabalho em desenvolvimento nos atendimentos.

Chiesa (2009 *apud* BORGES, 2020) aponta que, uma escola inclusiva é aquela que pensa de forma coletiva, que as possibilidades são construídas a partir de um processo educativo comum e participativo. Logo, podemos considerar que o processo de inclusão seja resultado de um trabalho colaborativo, de articulação e trocas entre os atendimentos e a sala de aula comum.

Pasolini (2008 *apud* BORGES, 2020) evidencia que quando há a falta de um trabalho colaborativo entre as partes, ocorre o favorecimento para que o trabalho desenvolvido na sala de recursos se configure como um espaço distante e não articulado com a sala de aula comum. Enquanto isso, Oliveira e Lima (2011 *apud* BORGES 2020) sinalizam que o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos, quando bem desempenhado, pode contribuir para a prática do professor regular. Já Zuqui (2013 *apud* BORGES 2020) ressalta que “a ação colaborativa entre o professor especializado e o professor da sala de aula comum funciona como uma parceria fundamental para o sucesso de ensino aprendizagem do aluno com deficiência” (ZUQUI, 2013, p. 196 *apud* BORGES, 2020). Importante ressaltarmos que a sala de recursos não deve ser confundida como reforço escolar, como também “não se pode confundir que assuntos trabalhados em sala de aula não devam ser abordados nas salas de recursos multifuncionais”(BORGES, 2020, p. 42), mas que esses atendimentos devem ser compreendidos como complementar e/ou suplementar ao da sala comum, tal como rege os documentos oficiais.

[...] o trabalho realizado no atendimento educacional especializado deveria ser subsidiado pelo que é trabalhado em sala de aula, no intuito de potencializar o aprendizado do aluno nesse espaço-tempo. Reconheço que não se trata de reforço, mas que haja uma articulação e coerência com o trabalho realizado em sala de aula. Para tanto, uma ação pedagógica colaborativa entre os profissionais torna-se importante nessa configuração de se pensar o referido atendimento. (BORGES, 2020, p. 45).

Os outros entrevistados apontam uma maior facilidade, sem exemplificações, de contato com o professor regente. Contudo, podemos analisar que essa ponte sempre é iniciada pelo professor da sala de recursos, o que reforça a ideia habitual de que o aluno pertence tão somente à Educação Especial, logo ao professor de apoio e/ou o professor das SRM.

*A maioria dos meus alunos é da mesma escola que eu atuo, então **eu subo lá e converso com professor regente.*** (Professor 2 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.)

*Tenho contato porque fico o dia todo na escola, então converso com os **professores, participo do conselho de classe.*** Sou favorecida de atender alunos da mesma escola e isso ajuda. Quando recebia alunos de outras unidades, realmente essa ponte é mais difícil. (Professor 5 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

Em contrapartida Professor 3 parece apontar uma relação, atualmente, quase inexistente com a sala de aula comum. Professor 3 atribui a facilidade de contato em reuniões agendadas que costumavam ocorrer, tal como Delevati (2012 *apud* BORGES, 2020) que acentua a formação continuada como uma maneira de “possibilita[r] a articulação da teoria às experiências necessárias à prática dos professores, investigando reflexões que possam mudar o curso das ações.” (DELEVATI, 2012, p. 113 *apud* BORGES, 2020).

Antes eram agendadas reuniões então nessas reuniões a gente conseguia conversar com os professores. E aí podia fazer essa articulação entre o AEE e o professor Regente. (Professor 3 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022).

Vejamos no próximo eixo aspectos da formação continuada.

3.3 Formação continuada

Consideramos observar neste eixo de perguntas (Perguntas 7 e 13), a frequência de realização de formações continuadas e o comparativo de ocorrências diante do período não pandêmico e o período pandêmico nas diferentes localidades e realidade de alguns dos entrevistados. Examinemos:

*Algumas vezes, não muitas, sempre dependendo da necessidade. Quando o núcleo via a necessidade que tinha muito, principalmente quando tinha muita mudança de professor e aí o núcleo observava que tinha muita dificuldade. Era elencado algum tema. **Teve um ano, se não me engano um ano antes da pandemia, que teve bastante formação a cada bimestre numa área específica,** mas sempre surgia de acordo com a demanda. Se havia necessidade, havia formação. [Na pandemia] Sim, assim em relação ao trabalho em si desenvolvido não. Mas assim orientações do que fazer, mas como fazer foi uma prática que a gente foi aprendendo.* (Professor 1 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

*A cada início de bimestre tem uma reunião no ***³³ e há troca de informações nessas reuniões, esclarecimentos e alinhamentos, onde aborda todos os temas voltados à educação especial ao aluno, à família, como dar procedimento ao trabalho... como seguir os protocolos de segurança então todas as nossas dúvidas diante desses encontros é feito esse alinhamento de muita bom grado e grande avalia. (Professor 4 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso).*

Professores 1 e 4 apontam a existência, ainda que não regularmente, de reuniões e apontamentos dentro do município deles. Contudo, a descrevem mais como uma reunião reguladora do ano letivo do que uma formação continuada em si. Delevati (2012) aponta a formação continuada como um “espaço propício para observações do contexto de influências, tendo em vista a produção, circulação de textos e formação de discursos através dos debates, relatos de experiências, oficinas e palestras.” (p. 113). Tal como aponta Professor 6, numa realidade mais próxima do que se rege e se propõem as formações continuadas:

*Sim, no município que eu trabalho sim. Tanto a coordenação de Educação Especial quanto a Universidade Federal ***, que é parceira da maioria dos municípios da ***, sempre oferecem a gente formação continuada, trazem profissionais de fora. E no grupo da sala de recursos [que faço parte] temos uma dinâmica muito interessante, que uma vez por mês um professor leva para a gente uma experiência dele o que deu certo, o que não deu certo, o que está trabalhando e essa troca de trabalho entre os profissionais da rede. [Na pandemia] sim, formação para o professor da rede de como manusear essa plataforma. (Professor 6 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022).*

Contraponto ao cenário de Professor 6, temos Professor 2 que apresenta uma realidade comum, mas em desatino com a forma como deve ocorrer. Maneira que reprime a possibilidade de trocas e facilitação num processo criativo de ensino e aprendizagem mútua.

Busquei por minha própria conta, me atualizar por um programa do MEC. Fiz vários cursos de como me preparar com os protocolos de segurança e como trabalhar em tempos de pandemia, como desenvolver as atividades. (Professor 2 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022).

Para Mantoan (2003), o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os docentes, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos chave para o aprimoramento em serviço. Pois essa prática é feita sobre as experiências do dia a dia, problemas reais que podem desequilibrar o trabalho em sala. Quando apontamos diretamente para o professor da educação especial as formações e trocas tomam um formato ainda mais fundamental, visto que

ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente

³³ Utilizaremos os asteriscos (***) como uma maneira de ocultar informações que possam ser interpretadas e, sendo assim, a identidade do entrevistado relevada.

do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também [irá] muda[r]. (MANTOAN, 2003. p. 43).

3.4 Estratégias escolas – ocorreu AEE na pandemia?

Adentramos no eixo de perguntas (Pergunta 9, 10, 11 e 12) relacionados a pandemia. Buscamos fazer uma ponte entre as estratégias imediatas tomadas pelas instituições e as estratégias construídas para o andamento do ano letivo e funcionamento dos atendimentos. Vejamos:

Atendimentos cancelados, a princípio ficamos dando apenas suporte aos professores regentes e de apoio, orientando e conversando pra elaboração de atividades adaptadas. (Professor 1 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022).

Suspendeu tudo, parou tudo, aí quando voltou [foi] para o ensino remoto. (Professor 2 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022).

No nosso município ficamos um período sem atividade com os alunos, logo no início. [...] retornamos com as atividades alguns meses depois. No primeiro semestre não tinha aluno em sala, não tinha aluno na escola. [Já] no segundo semestre tinha, mas era escalonado então eram bem poucos alunos que frequentavam a escola, eles vinham até aqui [...] frequentavam a sala de atendimento do AEE uma vez por semana durante uma hora. (Professor 3 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

Nós só retornamos ao trabalho em agosto de 2020 de forma remota. Aulas suspensas e sem contato com os alunos. Algumas vezes tínhamos reuniões com as coordenações e a direção. (Professor 6 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022).

Em unanimidade os entrevistados apontaram ou o cancelamento ou a suspensão, ainda que temporária, desses atendimentos. Ao que se compreende, o ano de 2020, em sua maior parte, foi um ano sem atendimentos, tendo seu retorno, como apontado pelos entrevistados, quase que para o início do 4º bimestre do ano letivo. E esse retorno se direcionando ainda para a construção de estratégias que poderiam ou não funcionar, levando em conta o novo formato de cuidados e as medidas de distanciamento.

Como levantado junto a literatura durante a revisão bibliográfica desse estudo (CONDE, CAMIZÃO, VICTOR, 2020), não houve uma orientação específica para as atribuições dos professores do AEE, ou como se organizariam os alunos da educação especial que necessitavam dos atendimentos.

[...] não observamos aspectos importantes do AEE, a maneira como deve ocorrer esse atendimento durante a pandemia, com a ação colaborativa entre os professores

(educação especial e os regentes) ou com orientações para a manutenção do vínculo com esses profissionais. (CONDE, CAMIZÃO, VICTOR, 2020. [s.p.]).

É possível compreendermos que houve uma abertura e repasse de responsabilidade, por parte do Ministério da Educação, para as instituições decidirem e determinarem as direções que deveriam ser tomadas. O Parecer 05 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020b), considera que

os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e **assegurar** medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade. (BRASIL, 2020b. p. 15. Grifo nosso).

Contudo, como pudemos observar nos relatos, os alunos atendidos na Educação Especial se mantiveram por um longo período sem atividade. Com o passar do ano letivo, e esse formato de distanciamento ainda sendo mantido, novas estratégias foram construídas. Adaptações de materiais, que já eram adaptados, adaptação da maneira de ensinar seja a distância, por vídeo ou aplicativos de mensagem (*WhatsApp*), cada professor se adaptou como pode e/ou como foi orientado. Analisemos:

Foi proposto atividades adaptadas. Por exemplo, se o conteúdo era sobre capitais e cidades, ia se trabalhar com figuras, imagens, fazer recortes, buscar o material para enviar para o aluno fazer na residência. Então as atividades foram todas remotas nesse final de 2020, havia as visitas também para levar e buscar essas atividades. [...] [Havia o] envio de atividades a cada 15 dias em forma de bloco, para ser desenvolvida em casa. Havia [também] contato via WhatsApp, quando a mãe não entendia, quando o responsável não entendia. E o registro dessa prática em casa, então a foto e o vídeo era muito importante para comprovar que os alunos estavam fazendo. (Professor 2 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

Foi criada uma plataforma que os responsáveis poderiam ter acesso através da internet pra poder acessar as atividades, porém como tínhamos muitos casos de falta de acesso, dificuldade em entender o funcionamento, então além de postar na plataforma nós fazíamos apostilas que eram impressas na escola e o responsável ia uma vez por semana pegar as atividades da semana toda devolvia e pegava uma nova. E assim a gente fez enquanto estávamos em ensino remoto. (Professor 5 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

O que tínhamos pra trabalhar no momento eram os grupos de WhatsApp e a plataforma que a prefeitura criou. Colocávamos atividades e vídeos para os alunos acessarem. A questão do grupo do WhatsApp não funcionou para o aluno, então os grupos era mais contato com os pais então eu não tinha contato com o aluno. As atividades que lançávamos na plataforma, era colocada também no WhatsApp para os pais que não conseguiam acessar a plataforma ter acesso a aquele conteúdo. [...] Foi criado um livro de tecido de velcro, com cores, letras e esse livro foi distribuído para os responsáveis e ficavam uma semana e depois eles devolvessem. Ai esse responsável tinha esse compromisso de relatar como foi feito o que ele observou, se ele poderia fazer um vídeo desse momento para que a gente observasse a evolução desse aluno. [...] Eu pensava em atividades minimamente possíveis, porque além do aluno você precisa pensar na pessoa que vai estar do lado do aluno. Essa pessoa sabe ler? Essa pessoa vai entender a proposta? Então mesmo pensando em atividades minimamente possíveis tivemos muitos problemas. [...] Eu,

*particularmente, fiz uma proposta diferenciada da escola, porque **além da atividade física/papel eu gravava um vídeo com uma atividade com materiais recicláveis ou materiais que os pais tinham em casa.** Tem uma atividade em especial muito interessante que era [com] um pano de prato e fubá que era pra eles tentarem escrever a primeira letra do nome. Eu orientava que o responsável tinha que pegar o dedinho, colocar a letra do lado no papel pra ele tentar ver e fazer. Então pensar em coisas possíveis para o aluno fazer e em materiais que os responsáveis tinham em casa, porque eu não podia pedir pra ele ir na rua comprar um material colorido, cola, um durex, eu tinha que pensar coisas que ele tinha em casa, então pensar coisas da realidade deles. (Professor 6 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).*

Nesses relatos conseguimos observar uma consonância com a literatura levantada para a construção do nosso trabalho, onde o professor e a tecnologia precisaram se alinhar de maneira abrupta e, na maioria das vezes, sem aporte. Lima (2020), em sua pesquisa com cinco professores de AEE, traz uma visão crítica quanto essa adaptação dos docentes e a utilização das tecnologias.

Ao serem analisadas as estratégias e os recursos pedagógicos que os participantes descreveram [...] outro ponto que pode ser destacado é o fato de os professores terem sido forçados a se adequar à nova realidade e inovar. Aquele que não tinha domínio algum do uso de tecnologias foi obrigado a aprender a utilizar, mesmo que minimamente, recursos para participar das videoconferências e para gravar vídeos, mesmo que com ajuda do professor de Tecnologias Digitais na Aprendizagem, como relatado. (LIMA, 2020. p. 17)

Ainda sobre as medidas construídas para o andamento do ano letivo, observemos:

*No segundo momento se constatou que nós também deveríamos ter esse contato com o aluno, até mesmo para não perder o vínculo, então fomos orientados a **também enviar atividades, coisas lúdicas que pudessem ser realizadas com a família.** Quinzenais e às vezes mensais. Também **chegou o momento que fomos orientados a fazer visitas, realizar essas atividades com os alunos na casa deles.** Até que ocorreu tudo bem. **Muitos não mandaram para a aula regular, mas para o atendimento se sentiam seguros de enviar.** (Professor 1 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).*

Quando Professor 1 relata que “até que ocorreu tudo bem”, mas em seguida aponta que muitos não eram enviados para o ensino comum, logo vemos que não está tudo bem. Essa visão acaba por colocar o aluno na posição de aluno **da** educação especial e tão somente responsabilidade dela, negligenciando o todo e qualquer outro aporte pedagógico que ele poderia receber na sala de aula comum, desconsiderando a situação geral do aluno na escola. O que nos causa estranheza já que Professor 1 foi um dos que levantou grande preocupação com o ensino acadêmico desse aluno na sala de aula comum (vide item 3.1). Então, ainda que Professor 1 compreenda seu papel nesse processo de inclusão dos alunos atendidos, na prática

para ele esse aluno não ser ativo na sala de aula comum está tudo bem, logo uma grande controvérsia de ação da docente e de como rege a lei das SRM.

Apesar da existência de leis que ressaltam o direito à educação de qualidade, é necessário buscar a materialização desse direito e isso passa pela reflexão sobre nossa concepção como educadores. [...] a escola também é local de aprendizado para os profissionais que ali trabalham, sendo uma experiência difícil de lidar quando a formação não supre as necessidades que o ambiente da sala de aula exige dos professores para o tão desejado ambiente inclusivo. O entendimento da escola como espaço reflexivo é fundamental para a formação inicial e continuada do professor, assim como para seu exercício docente. (PEREIRA, PESTANA, KASSAR, 2021. p. 40).

A pandemia, que teve início o ano de 2020, perdura e isso impõe às instituições novas adaptações, além das anteriores, e procedimentos para andamento e início de um novo ano letivo. Vejamos:

*Perdurando até agosto de 2021 que **foi quando retornamos para a forma híbrida, [...], eu diminuí meus alunos de grupos, [...]** então eu diminui esses grupos que eu atendia, dividi mais esses horários e atendia no máximo 3 alunos juntos porque eu tenho como dar essa distância de um aluno para outro [...] A grande maioria eu tive o retorno, eu criei um grupo de Whatsapp onde trocava mensagens e eu fazia vídeos explicando as atividades e mantive contato, e foi assim que a gente conseguiu desenvolver. [...]* (Professor 5 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

*O ano de 2021 os **atendimentos foram passados para os pais de forma opcional.** poderia ser de forma remota ou presencial, os pais é quem decidiam. Se fosse remoto os pais tinham que autorizar **a gente ir na casa deles ou então nós preparávamos atividade e deixava na casa dos pais ou os pais buscavam na escola.** Os atendimentos também eram uma vez por semana, mas os meus alunos em particular todos optaram por vir à escola e fazer o atendimento de forma presencial e [com] utilização de medidas de biossegurança. [...] Então foi [acordado] que os alunos fossem atendidos caso os pais aceitassem de forma remota, mas o meu caso os alunos preferiram, os pais preferiram, que os alunos viessem aqui na escola [...]*. (Professor 3 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

Seja pelo remoto ou de maneira híbrida, os atendimentos, após longos períodos de suspensão, foram se adaptando de acordo com as necessidades e a realidade de cada instituição. De diversos modos e métodos os professores tentaram manter o andamento desses atendimentos, ainda que com dificuldades no retorno quanto ao desenvolvimento desses alunos ou até mesmo a não participação dos mesmos. Pensar na educação especial de maneira inclusiva no cenário pandêmico não é uma tarefa fácil, o número de envolvidos nesse processo e todos os que rodeiam esse alunado,

a necessidade de diálogo entre professores [regentes, auxiliares, de apoio, da sala de recursos...], pais e alunos, a fim de gerar a motivação necessária para que todos e, principalmente o aluno, se mantenha em atividade, mesmo que de modo remoto e

com dificuldades nas circunstâncias do isolamento. (FACHINETTI, SPINAZOLA, CARNEIRO, 2021. p. 163)

Para que com isso, esse aluno sofresse as consequências desse período em menor grau, mantendo-os ativo durante todo esse período de isolamento, participantes nesse processo de aprendizagem. Observamos ainda que, essas adaptações mostraram uma vulnerabilidade - um abismo - entre os laços da escola com família, dos professores com a família, da família com a escola. Esse ponto pode ser observado quando tratado de questões pedagógicas, em que o retorno e o acompanhamento da família se mostraram falhas e por vezes inexistentes. Contudo, não se pode deixar de evidenciar que essas dificuldades podem ser vistas como campos em potencial para o trabalho de tempos em pandemia em diante. As dificuldades didáticas e necessidade de afeiçoamento nas metodologias em ensino podem ser um ponto de partida importante para que se compreenda que há a necessidade de desenvolver métodos para que o aluno aprenda, e não o contrário.

3.5 Dificuldades – alunos e professor

Nesse eixo de perguntas (Pergunta 17 e 18) buscamos apresentar as dificuldades apontadas pelos alunos, segundo os docentes, e as dificuldades sentida por eles – os docentes - diante desse novo formato de trabalho. A pergunta feita aos entrevistados foi para que eles evidenciasse a maior dificuldade – ou maiores dificuldades – e nos explicasse o motivo. Examinemos:

Atividades de sala, [...] parece que os pais não tinham noção do que era trabalhado, então quando isso começou a ir pra casa e esse pai começou a ver esse conteúdo... a gente até comenta assim que “será que esse aluno não tinha essa dificuldade ou essa dificuldade foi criada por conta da pandemia? Porque hoje a gente percebe que os alguns alunos que, supostamente, estavam bem e acompanhando, na verdade não estavam bem porque apareceram dificuldades que normalmente não tinha. (Professor 1 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso.).

Como apontado por Carvalho *et al* (2020) (*vide* p. 43), dentro das entrevistadas, há o relato das mães que apontam que as atividades não estavam de acordo com as necessidades dos filhos ou que o filho não quer/não gosta da atividade enviada pela escola. Para além ainda temos os relatos que apontam para as questões de saúde, relacionadas ao medo da pandemia e às consequências ligadas a ela. Observemos:

Alguns pais resistentes, tanto que uma das mães foi bem enfática sobre o material que levamos poder estar contaminado. Então houve resistência de pais, e o medo da pandemia, de nós professores estarmos levando o COVID para a residência deles.

*Em 2021 nós voltamos com o presencial e alguns casos no remoto, tanto que após o mês de agosto a maioria já voltou para o presencial, apenas 1 ou 2 que se mantiveram no remoto. Os relatos de dificuldades apontados pelos pais, eram mais de que os alunos que estavam bem, por exemplo, na escrita e retrocederam. **Então foram mais os pais que relataram dificuldades, do que os próprios alunos.*** (Professor 2 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022. Grifo nosso).

***Os responsáveis apontaram** crises que os alunos passaram a ter nesse período, foi um momento complicado de quebra de rotina e para alguns foi afetado de maneira muito forte. Tive alunos [...] que entraram em surto, foi um período difícil.* (Professor 5 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022. Grifo nosso).

Um fator eminente que observamos é que todos os professores ao serem indagados sobre as dificuldades apontada pelos alunos durante esse período, apontaram situações que envolviam pais, isso quando era possível o contato com eles, lembrando que o contato família X escola foi um problema evidente apontado pelos professores. Entretanto, isso nos mostra que durante esse período – majoritariamente remoto – o contato com o aluno também foi quase inexistente.

Agora, quando observamos os relatos referente as dificuldades sentidas pelos docentes temos um acordo de situações e pontuações vistas na literatura colhida durante a pesquisa e as relatadas pelos entrevistados:

A gente estava em casa, mas não tínhamos vida própria. Eram muitas horas de dedicação, porque tínhamos que pesquisar na internet atividades, aí encontrávamos alguma atividade legal, mas tínhamos que adaptar para aluno x. Era um tempo longo que levava, a pesquisa... a colagem... **Muitos prazos e reuniões remotas e tudo ao mesmo tempo!** Fora que também estávamos abalados pela questão da pandemia, notícias de amigos, família, perdas e falecimentos. (Professor 5 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022).

A produção dos materiais, a maioria do material que eu produzi eu quem estava comprando. Então a gente que gasta, faltou mais investimento do poder público em oferecer outros tipos de materiais que os alunos pudessem levar pra casa porque a maioria do material que temos é de usar em sala de uso coletivo, então material individualizado era produção nossa, com nossos recursos próprios. (Professor 2 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022).

As novas responsabilidades atribuídas aos docentes, alguns se dividindo entre se dedicar no remoto e presencial, a necessidade e emergência em aprender a lidar com as tecnologias, essas e outras dificuldades podem ser observadas nos relatos. Gomes *et al* (2021) (vide p. 41) relata a enorme preocupação dos professores diante desse período, pensando nos alunos que poderiam sair prejudicados e a defasagem de aprendizagem que um período caótico como esse poderia resultar, apontam as horas a mais trabalhadas, seja na utilização dos aplicativos de mensagem para manutenção do vínculo com a família ou na produção de atividades que se encaixassem dentro da realidade de cada aluno.

3.6 O AEE na pandemia - visão dos entrevistados

Neste ultimo eixo de reflexão (Pergunta 20), buscamos apresentar a visão dos entrevistados e o trabalho desempenhado por eles, ainda que diante de tantos obstáculos e desafios. Vejamos:

Eu acredito que foi um faz de conta sabe? Porque a gente sabia que muitas dessas atividades não era o aluno que estava realizando. Os pais tinham muita dificuldade de fazer e dar uma devolutiva, quando eles estavam só retirando pra fazer em casa os pais nem trazia ou nem ia buscar, então [...] eu acho que foi bem inexistente o atendimento. Até porque ficou inviável, a realização de um atendimento especializado através de atividades impressas que muitas das vezes não vai conseguir realizar, aí quando os alunos retornaram pra sala aí sim pôde-se ver o trabalho sendo feito, mas enquanto estavam de forma remota e aqueles que permaneceram de maneira remota até o final do ano foi um atendimento que poucos, eu posso dizer, que realmente teve um atendimento satisfatório. (Professor 1 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022).

Desafiador! Os pais queriam retorno, mas estavam receosos. [O ano de] 2020 tudo parado aí, 2021 voltando aos poucos, alguns queriam retornar e muitos não, porque os pais viram que os alunos estagnaram e muitos regrediram então queriam continuar os atendimentos para ter evolução. (Professor 2 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022).

Eu me frustrei bastante, [...] [mas] não vou dizer que foi 100% frustrante, porque eu também descobri coisas que eu não sabia que era capaz de fazer, então não foi frustrante por isso, mas foi frustrante porque eu não tive esse retorno e agora que eles voltaram para o presencial foi necessário fazer uma outra avaliação. Ver onde paramos, o que ficou solidificado, o que não ficou, o que eu esqueci, então eu perdi dois meses este ano [2022] avaliando um aluno que eu conhecia há 4 anos pra eu ver qual foi a perda e qual foi o ganho. Veio um novo aluno. (Professor 6 – Mesquita/RJ. Entrevista, 2022).

Importante ressaltar que Professor 1 acreditava que os atendimentos, ainda que levando em conta as dificuldades, até teriam ocorrido bem, mas quando questionado sobre sua visão diante desses atendimentos em meio ao período pandêmico aponta os atendimentos como “faz de conta”; “inexistente”. Enquanto isso, na mesma direção, Professor 6, aponta os atendimentos como uma frustração em meio aos resultados que não foram como o esperado por ele. Como observado no item anterior (vide item 3.5), a baixa no retorno dos pais, um contato eminente entre escola e família, pode ter sido prejudicial ao desenvolvimento desse aluno em meio aos formatos de aprendizagem da pandemia.

Os atendimentos do AEE foram cruciais para os alunos e famílias, porque muitas das vezes a família não conheciam a didática, não tinha conhecimento da adaptação de materiais o que é um material concreto e muitas das vezes não conseguiriam desenvolver essas atividades com os filhos, então está aí a importância do AEE na pandemia, orientando, acalmando a família e mantendo o vínculo de aluno e

escola, tanto é que o índice de evasão nas escolas rurais que atuo foram mínimos.
(Professor 4 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022).

O relato de Professor 4 é estimulante diante das observações recorrentes nos atendimentos aqui relatados. O sustento do vínculo aluno e escola apontado por ele e visto anteriormente como um ponto chave para o bom fluxo dos atendimentos, se mostrou benéfico na rede de ensino em que ele atua. Abaixo podemos observar a atuação, e artifícios utilizados, desse profissional em meio as dificuldades do período pandêmico:

A nossa meta da educação especial rural, é não deixar nenhum aluno para trás. Então esse aluno [que] a gente não conseguia contato via WhatsApp a gente marcava num local aberto, geralmente na porteira, onde a gente ia encontrar essa família e passava as orientações. Seja na questão da biossegurança, seja na questão de orientação de como proceder [pedagogicamente]. Passar um pouco da didática para o aluno, então a todo instante [...] tivemos esse alinhamento principalmente com a escola. Então assim, todas às vezes que tinha possibilidade de ir até esse aluno a gente [ia]. Tem um cronograma, eu atendo três escolas, geralmente atendo cada escola em um dia da semana e esse aluno que a gente não conseguia manter contato via WhatsApp a gente marcava um local, ia com a equipe pedagógica da escola, junto com professor regente e professor de apoio e passa[va] essas orientações para os pais e os alunos. (Professor 4 – Corumbá/MS. Entrevista, 2022).

Mantoan (2003), aponta que o movimento inclusivo, possui um caráter ameaçador, tal como toda e qualquer mudança, mas que se convence pela sua lógica e ética do seu posicionamento social. Professor 4 compreende e reconhece a diferença na forma de aprender dos seus alunos, logo é consciente do modo como deve atuar, a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos, tornando o processo educativo ativo – dentro e fora da escola – com estratégias pedagógicas que possibilitem essa construção coletiva de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de mestrado, intitulada “Educação Especial em contexto de pandemia: Análise do atendimento educacional especializado” constitui-se uma tentativa de identificar como ocorreu/tem ocorrido o Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia de COVID-19, tomando como base de pesquisa os Municípios de Corumbá no estado do Mato Grosso do Sul e Mesquita no estado do Rio de Janeiro. De maneira pontual, buscamos apontar o que o MEC caracteriza como AEE e como ocorreu a oferta desse atendimento em meio à pandemia; além buscamos averiguar os desafios que os docentes poderiam apontar para a realização desses atendimentos e detectar as estratégias utilizadas pelas escolas e os docentes para a concretização desses atendimentos.

Para desenvolver a pesquisa buscou-se primeiramente entender todo o cenário brasileiro diante de uma pandemia, bem como a educação brasileira diante da proliferação da COVID-19. Levantamos os documentos oficiais, delineando uma linha de acontecimentos e dados que se relacionasse com esse período. Dentro do cenário educacional, trouxemos a literatura, com artigos, teses e dissertações publicados entre o ano de 2020 e 2021, que traziam, em sua grande maioria, as estratégias utilizadas pelas escolas e docentes e suas experiências em meio a esses novos formatos de atendimento.

Na segunda etapa, realizamos o levantamento de documentos norteadores que regem todo o contexto dos Atendimentos Educacionais Especializados e as Salas de Recursos Multifuncionais; buscando entender o AEE enquanto uma política de inclusão e o seu atual formato em nossa educação brasileira.

Na terceira etapa traçamos o atendimento educacional especializado na pandemia ou AEE *versus* pandemia, onde buscamos empreender entrevistas com os professores dessas salas, buscando conhecer o perfil dos professores, suas formações e respondendo questões de cunho aberto relacionadas aos atendimentos anteriores e posteriores a pandemia.

Dentro das questões levantadas na entrevista, elencamos pontos de reflexões para discussão em nossa pesquisa, tais como: papel do professor no AEE; Relação do professor da sala regular e o professor de AEE; A realidade da formação continuada para esses professores; Estratégias das escolas em meio a pandemia; As dificuldades sentidas pelos alunos e professores; e o AEE na pandemia a partir da visão dos entrevistados. Tínhamos

como principal objetivo averiguar as alternativas utilizadas – pelo governo, pelas instituições ou qualquer órgão que pudesse regular – para a continuidade do processo educativo no período de pandemia.

Diante do que foi relatado pelos entrevistados observamos alguns pontos dentro dos eixos de reflexões no cenário anterior a pandemia.

Quando indagamos os professores sobre seus papéis, pudemos entender que grande parte deles compreende a amplitude das suas funções, tais como regem os documentos oficiais. Enquanto outros ainda se agarram em aspectos psicopedagógicos, ligados a reabilitação e assistência médica; vemos ainda uma prática de atendimento em desacordo com as diretrizes da política de educação inclusiva.

Quanto à relação do professor da sala regular e o professor de AEE, nossa pesquisa apontou um desacordo de ações, o que dificulta o melhor andamento e desenvolvimento dos atendimentos. E as formações continuadas, na realidade de grande parte dos entrevistados, quase inexistente ou em um formato diferente com o nome de formação continuada.

Enquanto isso, dentro do eixo de perguntas relacionados ao período pandêmico, relatamos que; a falta de coordenação por parte das instituições públicas dificultou a continuidade da oferta dos atendimentos em meio a pandemia; a adaptação curricular desenhada pela maioria dos estados e municípios, como levantado na literatura desta pesquisa, teve em vista maneiras unilaterais de produção podendo, na maioria das vezes, excluir alguns alunos na execução. Contudo, observamos algumas ações benéficas ao aluno da educação especial durante as entrevistas, como um dos entrevistados que não permitiu que a distância causada pelo meio rural o afastasse dos alunos atendidos.

Em vista disso, por mais que as consequências desse período tenham sido marcadas por uma maior exclusão dos alunos com deficiência no processo de aprendizagem, ainda assim tivemos casos de exceção de professores e instituições dispostos a tentar acertar com esse alunado.

É notório observarmos na fala dos professores entrevistados um cansaço quanto às tentativas de acerto durante esse período caótico para a educação. Logo, compreendemos que os professores produziram o possível e se prepararam na mesma proporção em que foram assistidos para tentar dar continuidade a esses atendimentos.

Tivemos como objetivo a ampliação da compreensão da educação inclusiva como aspecto da política de educação especial e a sua ocorrência em período pandêmico, tendo em vista a ampliação do conhecimento científico quanto à temática do AEE em um período atípico que o mundo ainda segue se recuperando.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Livia Mello Lopes. CALVACANTE, Luiza Alves. Mello, Ana Rita Gonçalves Ribeiro. O que dizem as famílias? Breve reflexão sobre o ensino remoto em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 19646-19658, feb., 2021. Disponível em:
<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/25257/20140>
- AMARANTE, Erivelto. A pandemia de *fake news* no Facebook durante a COVID-19. Revista Estudos em Comunicação, Covilhã, nº 31, p. 51-68, dez., 2020. Disponível em:
<http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/index>
- ARAÚJO, L. Financiamento da educação básica no governo Lula: elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do governo de FHC. 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- ARAUJO E OLIVEIRA, João Batista. GOMES, Matheus. BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação. [online]. 2020, v.28, n.108, p.555-578. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>
- BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: Integrar/Incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.
- BORGES, Carline Santos. Atendimento Educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva. In Carline Santos Borges (org). – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020. 195 p.
- BRASIL.MEC. INEP. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 1988.
- BRASIL. Plano Brasil de todos participação e inclusão. Brasília-DF, 2003.
- BRASIL. MEC. SEESP. Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. MEC. SEESP. Documento Orientador. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2005.

BRASIL. Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. MEC. SEESP. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. MEC. SECADI. Documento orientador Programa Escola Acessível (PEA). Brasília-DF, 2013.

BRASIL. MEC. SECADI. Nota técnica nº42/2015. Brasília-DF, 2015

BRASIL. MEC. SEESP. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília, 2020a.

BRASIL, Parecer 05, de 28 de abril de 2020b. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2021b.

CAIADO, K. R. M; LAPLANE, A. L. F. DE. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo.

Educação es Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, *et al.* Ensino Remoto e necessidades específicas: o papel da escola e das famílias. *Brazilian Journal of Developmente*, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 74345-74355, oct., 2020.

Disponível em:

<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17636/14315>

CONDE, Patricia Santos. CAMIZÃO, Amanda Costa. VICTOR, Sonia Lopes. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. Revista Cocar.

[online]. 2020, v. 14, n. 30, set./dez., 2020. p. 1-16. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>

DELEVATI, Aline de Castro. AEE: Que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida. SPINAZOLA, Cariza de Cássia. CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva no contexto da pandemia. Educação em Revista, Marília-SP, v. 22, n. 01, p. 151-166, 2021.

FERNANDES, Disraely da Silva Machado. ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. A utilização de aulas remotas no atendimento educacional especializado para surdos: desafios e possibilidades frente a pandemia. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica da ANPED, XXV, 2021. Anais eletrônicos, 2021, p. 1-10.

FERREIRA, Gesilaine Mucio. JANUÁRIO, Erika Ramos. MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. Revista Teias, v. 22, n. 65, abr./jun., 2021, p. 147-162. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55782>

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Aline Hübner. Reflexões sobre a pesquisa acadêmica: revisão bibliográfica, vivência e conhecimento. Palíndromo (Online), v. 8, p. 74-82, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/7990-28535-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, R; PLETSCH, M. FONTES, R. de S. Educação Inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Revista do Centro de Educação, Santa Maria/RS, v. 32, n. 2, 2007, pp. 343-355.

GOMES, Robéria Vieira. OZÓRIO, Francisca Janaina Dantas Galvão. CAVALCANTE, Petrônio. MUNIZ, Queren Hapuque Monteiro. O trabalho docente do atendimento educacional especializado: desafios e possibilidades em tempo de distanciamento social. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 43, n. 84, p. 135-151, jan./abr. 2021.

GONTIJO, Silvana. O livro de ouro da comunicação. São Paulo: Ediouro, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai., 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>

KASSAR, M. C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1995.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013, v. 1, p. 21-42.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, S.F.; KASSAR, M. C. M. (Org). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

LIMA, Fabiana de Oliveira. O atendimento educacional especializado em tempos de ensino remoto: possibilidades e experiências. *Seminário Nacional de Educação Especial/Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*. VI/XVII. 2020, [online], Anais eletrônicos, 2020. p. 1-18.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de Lima. MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v.10, n. esp. P. 37-45, 2007.

LIMA, Venício A. de. *Mídia teoria e política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. *O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC*. 2013. 185 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

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

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 33, set./dez. 2006

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B; OLIVEIRA, I. M. de. (Orgs). *Educação Especial Inclusiva*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

MOREIRA, Laura Ceretta. BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/moreira_baumel.pdf

NOZU, Washington Cesar Shoiti. *A luta pelo direito das pessoas com deficiência*. Direitos Humanos e Cidadania, Paranaíba, v. 3, n.1, p., jan./jun. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016193, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16193>

NUNES, Rose Cristina Alves. DUTRA, Carlos Maximiliano. Ensino remoto para alunos do atendimento educacional especializado. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10060/9191>

PACCINI, J. L. V. *O “Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade” no contexto das políticas educacionais: Implementação nos municípios-polo de Campo*

Grande e Paranaíba/MS – 2003 a 2010. 2014. 286 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação Inclusiva: Já se falou muito sobre ela?, *Educação em Foco*, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 313-332, fev., 2015.

PESTANA, Mônica Mendes da Cunha. Política públicas de inclusão: Relato de experiência sobre esses direitos velados em uma instituição privada. In: *Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 9º, online. Anais eletrônicos. 2021. p. 1-14.

PESTANA, Mônica Mendes da Cunha; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação em contexto de pandemia: breves reflexões. *Revista Interdisciplinar*. Dourados, MS, v. 2, n. 2, p. 22-37, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/riet.v2i2.14561>

PESTANA, Mônica Mendes da Cunha; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães; TROVO, Kariny Araujo Delgado. A construção do “Educativo” do atendimento educacional especializado dentro da legislação brasileira. In: *40ª Reunião Nacional ANPEd – “Educação como prática de liberdade”*: cartas da Amazônia para o mundo!, 2021, Belém-Pará. [Anais] eletrônicos. Belém do Pará:, 2021. p. 1-4.

PEREIRA, Greicy Rôa. PESTANA, Mônica Mendes da Cunha. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão/exclusão na escola. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti. SILVA, Aline Maira da. AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (Orgs). *Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 309 p.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. *Revista Educar*, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

REBELO, Andressa Santos. Os Impactos da Política de Atendimento Educacional Especializado: Análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2012.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. *Inclusão. Social*, Brasília- DF, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017.

RIGHETTO, Germanna; STEINMEIER, Matheus; ANDRADE, Rodrigo. Testes de

inteligência matêm popularidade, apesar das controvérsias. *ComCiência*, Campinas, n. 144, p. 1-5. 2012.

SILVA, A. M. DA. *Educação Especial e Inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: IBPEX, 2010.

SILVA, *et al.* Acessibilidade digital em tempos de ensino remoto. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 4, p. 1-15, 2021, Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14966/12969>

SILVA, Joriele Nayara Danta. SILVÉRIO, Joseneuma Leite. VIEIRA, Antônia Máira Emelly Cabral da Silva. Desafios pedagógicos no atendimento educacional especializado (AEE): relatos de mães e professoras sobre o ensino remoto. *Seminário Nacional de Educação Especial/Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*. VI/XVII. 2020, [online], Anais eletrônicos, 2020. p. 1-15.

SOUZA, Flavia Faissal de. DAINÉZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303/209209213524>

SOUZA, Flávia Faissal de. PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 137-148, mai./ago., 2015.

STOFEL, Maria Rosania. RAMOS, Ines de Oliveira. Tensões e expectativas do atendimento educacional especializado no contexto da educação remota. *Seminário Nacional de Educação Especial/Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*. VI/XVII. 2020, [online], Anais eletrônicos, 2020. p. 1-15.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa*. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Pp. 287-309.

2021, Julho. Educação e Pandemia: os impactos aos alunos da Educação Especial em diferentes olhares. Moderador Dr^a Vera Lúcia Capellini. 73^a Reunião Anual da SBPC.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA – QUESTÕES ABERTAS

1. Qual sua formação acadêmica para atuar no AEE?
2. Quanto tempo de atuação como professor no AEE?
3. Qual é o seu trabalho como professor de AEE?
4. Pode apontar eventuais práticas que considere exitosa/positiva no seu trabalho?
5. Qual era a dinâmica das aulas em tempos SEM PANDEMIA?
6. E com relação a frequência dessas aulas, como ocorriam?
7. A formação continuada é algo comum no dia a dia do professor da sala de recursos?
8. Para a produção de conteúdo, você tem contato com o professor da sala regular?
9. Quais as orientações foram passadas a partir do decreto de suspensão das atividades presenciais na rede de ensino?
10. A escola segue alguma orientação política municipal destinado a esses alunos?
11. A escola desenvolveu alguma estratégia para o trabalho com esses alunos?
12. Caso sim para a resposta anterior, a partir dessas orientações, de que forma tem ocorrido os atendimentos?
13. Desde o início do período de pandemia, você tem tido ou teve formação continuada com a temática sobre essa nova forma de trabalho?
14. Existe um material específico? Se sim, qual?
15. Qual a frequência que têm ocorrido?
16. Com relação a frequência dos alunos, os alunos têm participado dos atendimentos?
17. Quais as maiores dificuldades apontadas pelos alunos que antes não eram apontadas?
18. Quais as maiores dificuldades que você professor tem sentido durante esse período?
19. Para a produção de conteúdo, como tem sido contato com o professor do ensino comum?
20. Na visão de professor do AEE, como enxerga os atendimentos em período de pandemia?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada “Educação Especial em contexto de pandemia: análise do atendimento educacional especializado” que vem sendo realizada pela pesquisadora Mônica Mendes da Cunha Pestana, sob a orientação da Profª Drª Mônica de Carvalho Magalhães Kassar junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Campus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nível Mestrado, vinculado ao projeto de pesquisa “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”.

Por favor, leia cuidadosamente este texto e, em caso de dúvida, pergunte à responsável pelo estudo e, ao final deste documento, caso concorde em participar da pesquisa, deixe sua anuência, com sua assinatura. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter maiores informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (67) 99830-9055. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, ou esclarecer eventuais dúvidas, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail cepconeppropp@ufms.br.

Este estudo tem como objetivo investigar como tem ocorrido o Atendimento Educacional Especializado a alunos da Educação Especial durante o período de pandemia. Os participantes desse estudo são professores atuantes das Salas de Recursos Multifuncionais das cidades de Corumbá (MS) e Mesquita (RJ), vinculados ao projeto de pesquisa citado acima.

Será realizada entrevista com roteiro semiestruturado que será gravada, com a previsão de duração entre 10 (dez) a 30 (vinte) minutos e o que o(a) senhor(a) disser será registrado para a produção da pesquisa. Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa, seja na dissertação seja em trabalhos publicados em eventos científicos ou periódicos.

Os riscos aos participantes dessa pesquisa referem-se ao tempo que cada participante destinará às entrevistas, assim como possíveis constrangimentos quanto à argumentação de respostas e/ou o desinteresse em responder a alguma questão. Decorrente ao período pandêmico, as orientações de distanciamento social e tendo em vista a participação de professores de uma cidade de outro estado, as entrevistas serão executadas a distância por intermédio de aplicativos de vídeo, por preferência o Google Meet.

Esclareceremos que a qualquer momento o/a entrevistado/a poderá deixar de participar da entrevista, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Os benefícios da pesquisa têm o caráter de coleta de dados para compreender o espaço do AEE em meio a pandemia.

Encerrada a pesquisa, caso queira receber uma cópia em formato digital do material que você respondeu, por favor, indique o endereço de e-mail para o envio. Os resultados farão parte da dissertação de mestrado da pesquisadora, que, quando finalizada, ficará disponível na página WEB do PPGE/CPAN/UFMS no endereço: <https://ppgecpn.ufms.br/category/dissertacoes-defendidas/>

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e autorizo a gravação da

entrevista em áudio.

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura do(a) Participante: _____



Pesquisadora: Mônica Mendes da Cunha Pestana

APÊNDICE C

FORMULÁRIO			
Nome completo			
Telefone	()	Possui WhatsApp () Sim () Não	
E-mail			
Grau de instrução	☐ Ensino médio ☐ Ensino Superior ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado		
Instituição de formação			
Escola que atua			
Tempo de atuação como professor			
Tempo de atuação como professor de AEE			
Período de disponibilidade para entrevista	() Manhã () Tarde () Noite		
Melhor dia da semana			
Horário de disponibilidade	____:____		

Informações importantes

- O formulário pode ser preenchido virtualmente; o termo de consentimento deve ser assinado e enviado via e-mail da pesquisadora.
- As entrevistas se iniciarão no mês de **Fevereiro de 2022**.
- Se atende ao preenchimento correto dos dados de telefone e e-mail, serão os meios de comunicação entre o entrevistado e a pesquisadora.
- Ao aceitar fazer parte da pesquisa, enviar o formulário e termo de consentimento assinado receberá um e-mail e mensagem via *WhatsApp* de confirmação.
- Qualquer dúvida referente a pesquisa entre em contato via: monica.mendes@ufms.br ou (67) 9 9830 9055 (*WhatsApp*).

APÊNDICE D

Solicitação

Ao Senhor Genilson Canavarro de Abreu
DD. Secretário Municipal de Educação de Corumbá

Senhor Secretário Espero

encontrá-lo bem.

Desde 2018, desenvolvemos a pesquisa em andamento “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”, sob minha coordenação, aprovado pelo Comitê de Ética, com registro no CAAE 82496418.0.0000.0021 (Número do Parecer: 2.519.336), na rede municipal de Corumbá, com anuência dessa secretaria.

Dando continuidade na pesquisa solicitamos a autorização para que possamos realizar entrevista com os professores da sala de recursos multifuncionais mediante o “Termo de Livre Consentimento” assinado pelos participantes.

As entrevistas serão direcionadas pelas alunas Kariny Araujo Delgado Trovo e Monica Mendes da Cunha Pestana, alunas regularmente matriculadas no Programa de pós-graduação em Educação – Educação Social, e também sob minha orientação.

Com a expectativa de contar com vossa anuência, despeço-me, colocando-me inteiramente à disposição para esclarecimentos adicionais.

Cordialmente,



Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Contatos:

monica.kassar@gmail.com

(67)999876003

Corumbá, 04 de Fevereiro de 2022.