

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SHIRLEY DE OLIVEIRA RAMALHO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PANDEMIA DE COVID-19 E MEDIDAS COMPENSATÓRIAS DE APRENDIZAGEM PÓS-PANDEMIA:
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

CORUMBÁ (MS)
2024

SHIRLEY DE OLIVEIRA RAMALHO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PANDEMIA DE COVID-19 E MEDIDAS COMPENSATÓRIA DE APRENDIZAGEM PÓS-PANDEMIA:
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, linha de pesquisa Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social, do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Amaral Martins

CORUMBÁ (MS)
2024

SHIRLEY DE OLIVEIRA RAMALHO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PANDEMIA DE COVID-19 E MEDIDAS COMPENSATÓRIA DE APRENDIZAGEM PÓS-PANDEMIA:
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, linha de pesquisa Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social, do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Amaral Martins

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bárbara Amaral Martins (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Fernanda Matrigani M. Gutierry de Queiroz
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Washington César Shoiti Nozu (Suplente)
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Fabiano Quadros Ruckert (Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Corumbá (MS), 27 de junho de 2024.

Este trabalho é dedicado primeiramente a Deus, sempre presente em minha vida.

A minha MÃE, por acreditar em mim sempre, e ser a MAIOR motivadora dos meus sonhos. Se cheguei até aqui, grande parte de minhas forças veio do seu amor!

AGRADECIMENTOS

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

Registro aqui *gratidão*:

À minha orientadora Profa. Dra. Bárbara Amaral Martins, pelas valorosas contribuições, paciência nas orientações. Minha admiração e respeito por não desistir de mim e por ter oportunizado esse caminho de valiosas lições de resiliência nesse doloroso caminho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, pelas aulas e momentos de aprendizado proporcionados.

A minha família por estimular meus anseios e acreditar comigo na realização deste sonho.

RAMALHO, Shirley de Oliveira. **O Atendimento Educacional Especializado na pandemia de covid-19 e medidas compensatória de aprendizagem pós-pandemia: perspectiva inclusiva.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2024.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa versa compreender o processo educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva durante o distanciamento social proveniente da pandemia de covid-19 e retorno às aulas presenciais. Esta pesquisa visou investigar, especificamente o Atendimento Educacional Especializado na pandemia de covid-19; a Interação social da criança Público-Alvo da Educação Especial em processo escolar; as medidas compensatória de aprendizagem pós distanciamento social sob perspectiva inclusiva, período de 2020 a 2022 e recomendações oficiais da secretaria de educação sobre a avaliação do desenvolvimento escolar. O estudo se desenvolveu por meio de pesquisa qualitativa e exploratória, de modo a envolver revisão de literatura, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. O período de realização da pesquisa de campo foi de junho de 2022 a junho de 2023. A entrevista seguiu um roteiro incluindo questões abertas que versam sobre a caracterização dos participantes (a formação profissional e tempo de atuação na docência); o atendimento educacional especializado no período pandêmico; diretrizes e orientações recebidas da Secretaria Municipal de Educação; intervenção da escola para o processo de inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial; desafios e experiências bem-sucedidas; medidas compensatórias de aprendizagem na pós-pandemia. Participaram da pesquisa dois gestores escolares, cinco professores especialistas na Educação Especial na perspectiva inclusiva que exerceram função no Atendimento Educacional Especializado e três pais de alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais. A análise de conteúdo seguiu os passos descritos por Bardin (1977). Os resultados indicaram que em esfera municipal, o distanciamento social proveniente da covid-19 modificou a dinâmica da população e trouxe transformações ao processo de atendimento dos estudantes corumbaenses. Surgiu a necessidade de mudanças excepcionais para continuar os variados tipos de atendimento conforme necessidade e ritmo individual do estudante atendido, sem desconsiderar as questões socioeconômicas envolvidas. As escolas se organizaram para encarar os desafios e criaram estratégias compensatórias de aprendizagens como: ensino domiciliar ao público da Educação Especial, projeto “Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil”, para não deixar os estudantes desassistidos. Vale salientar que a inclusão social é fundamental, promove o equilíbrio, valoriza a diversidade e a participação de todos os indivíduos na sociedade.

Palavras-chave: pandemia; Educação Especial.

ABSTRACT

The general objective of the research is to understand the educational process of Special Education target students from the perspective of inclusive education during social distancing resulting from the covid-19 pandemic and return to in-person classes. This research aimed to specifically investigate Specialized Educational Assistance in the covid-19 pandemic; the social interaction of the child Target Audience of Special Education in the school process; compensatory learning measures after social distancing from an inclusive perspective, from 2020 to 2022 and official recommendations from the Department of Education on the assessment of school development. The study was developed through qualitative and exploratory research, involving literature review, documentary research and semi-structured interviews. The period during which the research was carried out was from June 2022 to June 2023. The interview followed a script including open questions that deal with the characterization of the participants (professional training and length of experience in teaching); specialized educational assistance during the pandemic period; guidelines and guidance received from the Municipal Department of Education; school intervention for the inclusion process of the target student of Special Education; challenges and successful experiences; compensatory learning measures in the post-pandemic. Two school managers, five teachers specializing in Special Education from an inclusive perspective who worked in the Specialized Educational Service and three parents of students enrolled in the Multifunctional Resource Room participated in the research. Content analysis followed the steps described by Bardin (1977). The results indicated that at the municipal level, social distancing resulting from covid-19 changed the dynamics of the population and brought changes to the process of serving Corumbá students. The need for exceptional changes arose to continue the varied types of service according to the needs and individual pace of the student served, without disregarding the socioeconomic issues involved. Schools organized themselves to face the challenges and created compensatory learning strategies such as: home teaching for Special Education audiences, the “Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil” project, so as not to leave students unassisted. It is worth highlighting that social inclusion is fundamental, promotes balance, values the diversity and the participation of all individuals in society.

Keywords: pandemic; Special education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de arranjos para o ensino colaborativo	47
Quadro 2 – Produções localizadas e publicadas de 2020 a 2022	53
Quadro 3 – Produções localizadas e publicadas em 2023	54
Quadro 4 – Produções localizadas e analisadas.....	56
Quadro 5 – Perfil dos entrevistados (coleta de campo)	62
Quadro 6 – Reordenamento do ensino emergencial / Retorno às aulas presenciais.....	66
Quadro 7 – Ensino remoto emergencial / Retorno às aulas presenciais	66
Quadro 8 – Planilha de acompanhamento pedagógico (habilidades).....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
AVD	Atividade de Vida Diária
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CME	Conselho Municipal de Educação de Corumbá/MS
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CPAN	Câmpus do Pantanal
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Ex.	Exemplo
GAB	Gabinete
GGPE	Gerência de Gestão de Políticas Educacionais
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul

N.º	Número
NEEI	Núcleo da Educação Especial e Inclusão de Corumbá/MS
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEI	Plano de Educação Individualizado
PET	Plano de Estudo Tutorado
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto político-pedagógico
Prof.	Professor
Profa.	Professora
PROSSEGUIR	Programa de Saúde e Segurança da Economia
REME	Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS
SARS-COV-2	Novo coronavírus
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS
SIGITEC	Sistema de Gestão e Investimentos em Tecnologias
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná

UNIFESP
ZDP

Universidade Federal de São Paulo
Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OBJETIVOS	18
2.1	Objetivo geral.....	18
2.2	Objetivos específicos	18
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
3.1	Teoria histórico-cultural.....	19
3.2	A Educação brasileira no contexto da pandemia (covid-19).....	25
3.3	O Atendimento Educacional Especializado e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.....	33
3.3.1	<i>O ensino colaborativo na inclusão escolar.....</i>	45
3.4	Os impactos pós-pandemia de covid-19 na Educação	48
4	REVISÃO DE LITERATURA	53
4.1	Análise dos resultados	55
5	CAMINHOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA	59
5.1	Procedimentos metodológicos.....	59
5.2	Local da pesquisa.....	61
5.3	Participantes da pesquisa.....	61
5.3.1	Critério de participação	63
5.4	Roteiro da entrevista	63
5.5	Procedimentos para coleta de dados	64
5.6	Procedimentos para análise de dados	65
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
6.1	Pesquisa documental: Reordenamento do ensino emergencial / Retorno às aulas presenciais.....	68
6.1.1	<i>Período de suspensão temporária de aulas presenciais</i>	68
6.1.2	<i>Retorno às aulas presenciais</i>	70
6.1.2.1	<i>Estratégias curriculares para compensação da aprendizagem.....</i>	71
6.1.2.2	<i>Projetos complementares desenvolvidos na escola que auxiliaram no processo de recomposição da aprendizagem</i>	75
6.2	Pesquisa de campo (entrevista) – Ensino Remoto Emergencial / Retorno às aulas presenciais.....	78
6.2.1	<i>A pandemia da covid-19 e o processo de ensino-aprendizagem</i>	78

<i>6.2.1.1</i>	<i>Orientação para organização e reordenamento.....</i>	79
<i>6.2.1.2</i>	<i>Intervenção pedagógica no período pandêmico durante o ERE.....</i>	80
<i>6.2.1.3</i>	<i>Mediações metodológicas para o ensino-aprendizagem aos estudantes PAEE.....</i>	82
<i>6.2.1.4</i>	<i>Recursos tecnológicos midiáticos.....</i>	85
<i>6.2.1.5</i>	<i>Desafios enfrentados com o distanciamento social.....</i>	86
<i>6.2.1.6</i>	<i>Processo de inclusão escolar (experiências exitosas)</i>	88
6.2.2	<i>O retorno às aulas presenciais</i>	90
<i>6.2.2.1</i>	<i>Orientação para acolhimento dos estudantes nas aulas presenciais</i>	90
<i>6.2.2.2</i>	<i>Medidas de biossegurança</i>	92
<i>6.2.2.3</i>	<i>Desafios enfrentados com o retorno às aulas presenciais.....</i>	93
<i>6.2.2.4</i>	<i>Experiências exitosas vivenciadas.....</i>	95
<i>6.2.2.5</i>	<i>Estratégias de AEE na SRM para o PAEE</i>	97
<i>6.2.2.6</i>	<i>Medidas compensatórias de aprendizagem no retorno às aulas presenciais.....</i>	98
6.2.3	<i>O Atendimento Educacional Especializado.....</i>	100
<i>6.2.3.1</i>	<i>Definição e entendimento dos serviços prestados no AEE.....</i>	101
<i>6.2.3.2</i>	<i>Práticas avaliativas de aprendizagem no retorno às aulas presenciais.....</i>	102
7	<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	105
	<i>REFERÊNCIAS.....</i>	110
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas para gestores que atuam ou atuaram no campo da Educação Especial no município de Corumbá (2020 – 2023) .	126
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para professores que atuaram ou atuaram na sala de recurso multifuncionais do período de 2020-2023.....	128
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas para pais ou responsáveis dos alunos matriculados no AEE no período de 2020 – 2023	129
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para professores	130
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os pais ou responsáveis.....	133
	APÊNDICE F – Termo de Autorização para realizar a entrevista na escola	
	136	
	ANEXO A – Autorização da Secretaria Municipal de Corumbá/MS.....	138
	ANEXO B – Parecer Consustancial do Comitê de Ética em Pesquisa	139

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, área de concentração em Educação Social do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), e está integrada ao projeto aprovado pela chamada CNPq/MCTI/FNDCT n.º 18/2021 – UNIVERSAL, denominado “Educação Especial e Inclusiva frente às Transformações do Ensino em uma Sociedade Pandêmica e Pós-Pandêmica”, cujo objetivo foi sistematizar os desafios enfrentados e as estratégias de superação adotadas diante de eventuais prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) decorrentes do distanciamento social e do ensino remoto nas escolas públicas brasileiras junto a equipes escolares, estudantes e suas famílias.

Esta investigação realizou-se em parceria com pesquisadoras da UFMS e da Universidade Federal da Bahia, Universidade de São Paulo, Universidade do Estado do Amazonas e do Instituto Federal de São Paulo. Essa integração surgiu por intermédio da professora Dra. Bárbara Amaral Martins (orientadora), que apresentou a pesquisa nacionalmente e sua possibilidade de integração considerando as similitudes de objetivos e acreditando nas contribuições e reciprocidade desta pesquisa em Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS), para o projeto aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A pandemia da covid-19 surpreendeu inesperadamente a população mundial transformando todos os cenários das relações humanas. O novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença respiratória denominada covid-19, mudou completamente o andamento e o ritmo das atividades sociais, especialmente nos anos de 2020 e 2021, em seus diversos âmbitos. A pandemia implicou alterações nos procedimentos das instituições que lidam com o público escolar, inclusive no Atendimento Educacional Especializado, em razão do distanciamento social imposto como medida de segurança à saúde pública.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, a disseminação comunitária da covid-19 em todos os continentes. Para contê-la, recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, teste massivo e distanciamento social (Brasil, 2020f). No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria n.º 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto prevalecesse a situação da pandemia da covid-19. Posteriormente, tal portaria

recebeu ajustes e acréscimos pelas Portarias n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 356, de 20 de março de 2020.

O ano de 2020 iniciou com o fechamento das escolas brasileiras seguindo recomendações internacionais, objetivando o controle da disseminação da pandemia de covid-19 e obrigando as escolas a se adaptarem repentinamente. Escolas e redes de ensino no mundo inteiro enfrentaram os desafios das atividades remotas emergenciais para crianças e adolescentes.

Tendo como base diferentes documentos e protocolos de biossegurança, o MEC lançou o “Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas da Educação Básica”, com o objetivo de orientar e auxiliar os sistemas e redes de ensino na retomada das aulas ou de servir de apoio na elaboração de guias e planos de retornos às atividades presenciais, mediante normas técnicas de segurança e saúde e recomendações de ações pedagógicas e sociais que deviam ser observadas por aqueles que integravam as unidades escolares (Brasil, 2021a).

Ao centrar atenção nesse panorama e suas características, esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial¹ na perspectiva da Educação inclusiva durante os períodos da pandemia de covid-19 e pós-pandemia². Especificamente, pretendemos: descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia de covid-19; discutir a interação social da criança público-alvo da Educação Especial em processo escolar inclusivo no período pandêmico (covid-19); investigar a implantação, no pós-pandemia, de medidas compensatórias da aprendizagem voltadas à criança público-alvo da Educação Especial na escola regular e as recomendações oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS sobre a avaliação do desenvolvimento escolar.

O presente estudo surge da necessidade de compartilhar reflexões e inquietações sobre o trabalho do Atendimento Educacional Especializado em tempos e espaços pandêmicos, mais especificamente fazendo um recorte para esse momento atual de tantas mudanças e readaptações, que foi o período pós-isolamento social como consequência da pandemia de covid-19. Esta pesquisa se justifica por ter sido um desafio aos professores a prática educativa resultante do isolamento social motivado pela pandemia, em que, por vezes, a maior barreira

¹ O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, em seu artigo 1, parágrafo 1º, considera público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011a).

² Consideramos aqui pós-pandemia o período de retorno às aulas presenciais após o distanciamento social.

para os alunos foi o ensino remoto e o distanciamento social, principalmente quando esses estudantes eram parte do PAEE, tornando necessário reorganizar, repensar e monitorar as práticas educativas para manter a qualidade da Educação inclusiva.

A suspensão das atividades escolares presenciais durou um longo período por conta da pandemia e seguiu ritmos diferenciados na intensidade de contaminação pela covid-19 nos diferentes estados e municípios do território nacional brasileiro. Com isso foi previsto, segundo o Parecer n.º 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP) de 28 de abril de 2020

Dificuldade para reposição de forma presencial da integridade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento do calendário escolar de 2021 e também 2022; Retrocesso no processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos ao longo do período sem atividades educacionais regulares [...]; Danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias de modo geral e abandono e aumento da evasão escolar (Brasil, 2020f, p. 3).

Considerando os impactos agravantes do cenário pandêmico e a fragilidade das desigualdades estruturais da sociedade brasileira, em especial a Educação, vale registrar as diferenças de competências, alfabetização e taxa líquida de matrículas relacionadas a fatores socioeconômicos e étnico-raciais, como também condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias e consequentes impactos socioeconômicos, como o aumento da taxa de desemprego e a redução da renda familiar (Brasil, 2020f).

O isolamento social resultante da pandemia de covid-19 exigiu do professor a capacidade de criar estratégias e metas de trabalho pedagógico em meio às desigualdades e mazelas sociais. Junto a esses movimentos, professores do Atendimento Educacional Especializado tiveram como desafio viabilizar o acesso à aprendizagem mesmo sabendo das limitações desse modelo, sendo necessário continuar os atendimentos para as turmas atípicas.

Para manter a qualidade da Educação inclusiva é fundamental o monitoramento e a avaliação constantes nos planejamentos estratégico e pedagógico realizados, na medida em que se acompanha e se intervém no desenvolvimento estudantil. Quando esses estudantes apresentam deficiências, o desafio pode ser ainda maior. Sendo assim, questiona-se: como aconteceu esse processo educacional da criança público-alvo da Educação Especial em processo escolar no período da pandemia? Como recebeu o Atendimento Educacional Especializado? Ocorreram prejuízos em sua escolarização? Se sim, quais estratégias curriculares foram/estão sendo adotadas para compensação da aprendizagem escolar no contexto da pós-pandemia numa perspectiva inclusiva em Corumbá/MS?

Para tentar responder a essas perguntas, partimos do pressuposto de que

[...] o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo (Rego, 1995, p. 138).

Também acreditamos que

A Educação qualquer que seja ela é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante! Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Freire, 2002, p. 68).

No decorrer da história foram muitos os indivíduos e grupos marginalizados ou excluídos, sendo eles: crianças, mulheres, idosos, negros, pobres, estrangeiros, pessoas com deficiência, entre outros. O estigma relacionado aos diferentes os isolou do convívio em sociedade, privando-os de determinados direitos; assim, os afastados e os esquecidos passam a compor um grupo só, o dos excluídos (Bissoto, 2013).

Figueiredo (2008) afirma que a escola, para se tornar inclusiva, deve acolher a todos os seus alunos, sendo imparcial às condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras; desenvolver uma pedagogia capaz de reconhecer e compreender o outro e suas prováveis capacidades, pois, conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas especificidades e, principalmente, levando em conta a realidade do educando, de forma que não podemos omitir a Educação inclusiva por conta da pandemia.

Segundo Vygotsky (1987), a origem das formas superiores de comportamento consciente, tais como pensamento, memória, atenção voluntária etc., que diferem o homem dos outros animais é oriunda das relações sociais que ele mantém. Para o autor, o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Somos primeiros sociais e depois nos individualizamos, pontuando novos e grandes desafios para o sistema educacional.

Alicerçado na concepção de que o desenvolvimento é social, o presente estudo consiste em uma pesquisa exploratória baseada em fontes bibliográficas e documentais. A pesquisa está respaldada em autores do campo da Educação, da Educação Especial e dos principais documentos legislativos referentes ao tema. Foi realizado um estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas com uso de roteiro junto a professores, gestores e pais dos estudantes. Cabe registrar que a análise das informações ocorreu qualitativamente.

Sobre a organização desta dissertação, está dividida em: Introdução; Objetivos; Referencial teórico, com apresentação da Teoria histórico-cultural, da Educação brasileira no contexto da pandemia (covid-19), do Atendimento Educacional Especializado e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e dos impactos pós-pandemia de covid-19 na Educação; Revisão de literatura, que embasa a análise dos resultados; Caminhos estruturantes da pesquisa, os quais incluem procedimentos metodológicos, local e participantes da pesquisa, roteiro da entrevista e procedimentos para análise de dados; Resultados e discussões, abrangendo a pesquisa documental e pesquisa de campo (entrevista); Considerações finais; Referências; Apêndices e Anexos.

2 OBJETIVOS

Os objetivos desta pesquisa se dividem em geral e específicos, detalhados a seguir.

2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta investigação foi compreender o processo educacional de alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva durante os períodos de pandemia de covid-19 e retorno às aulas presenciais, pós-distanciamento social no município de Corumbá/MS.

2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa foram quatro, a saber:

- descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia de covid-19;
- discutir a interação social da criança público-alvo da Educação Especial em processo escolar inclusivo no período de isolamento/distanciamento social no Ensino Fundamental I;
- investigar a implantação, no pós-pandemia, de medidas compensatórias da aprendizagem voltadas à criança público-alvo da Educação Especial na escola regular;
- averiguar recomendações oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS sobre a avaliação do desenvolvimento escolar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção primária se divide em quatro secundárias, nas quais, primeiramente, fazemos um resgate da teoria do desenvolvimento de Lev Vygotsky, com destaque para os fundamentos da defectologia em meio ao processo de construção do conhecimento da pessoa com deficiência, correspondente aos enfrentamentos das demandas da vida em sociedade, visto ser esta a teoria que orienta nossa compreensão do desenvolvimento humano; depois, ponderamos sobre a educação durante a pandemia de covid-19, o que nos leva a abordar os problemas enfrentados pelo Brasil na perspectiva da Educação inclusiva e a política adotada pelo país; na sequência, discorremos sobre as iniciativas de políticas que abarcam a implantação das salas de recursos multifuncionais e as orientações gerais para a prática do Atendimento Educacional Especializado; e, por fim, expomos uma breve reflexão sobre os impactos da pandemia covid-19 no contexto pós-pandemia educacional sob perspectiva inclusiva da Educação Especial.

3.1 Teoria histórico-cultural

Em meados de 1920, Lev Semionovich Vygotsky e seus colaboradores começaram a desenvolver os fundamentos de uma psicologia fundada no materialismo histórico-dialético, que, ao lado de suas investigações experimentais, trouxe inúmeras contribuições para os estudos e a educação de crianças com diferentes tipos de deficiência.

Trabalho realizado por Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) e publicado na revista *Diálogos e Perspectiva em Educação Especial* sobre a teoria de Lev Vygotsky acerca dos princípios da defectologia³ (campo de estudo que trata sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência, seja de natureza visual, auditiva e surdo-cegueira, física ou intelectual) expõe que os estudos de Vygotsky promoveram uma grande mudança nos conceitos relacionados à Educação Especial vigente em meados do século XX, na qual a deficiência estava baseada em uma visão negativa de menos-valia.

O termo defectologia foi introduzido na língua russa em 1912 por um psiquiatra chamado Vsevolod Petrovich Kashchenko (1870–1943) e alguns colaboradores, com o objetivo de distinguir as crianças com as quais trabalhavam de outras crianças que também eram designadas por especiais — superdotadas. A defectologia antiga visava apurar o grau de

³ A defectologia foi uma área de estudo muito popular no fim do século XIX e início do século XX no contexto da Rússia/União Soviética. Os estudos de Vygotsky sobre a educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência são considerados referências para a constituição da defectologia na União Soviética (Barroco, 2007).

insuficiência do intelecto mediante métodos psicológicos que abrangiam aspectos anatômicos e fisiológicos e pretendiam investigar a criança com deficiência quantitativa, para medir o grau de sua inteligência, desconsiderando as potencialidades que a deficiência poderia desencadear. “As categorias do estudo eram as proporções, tamanhos e a escala métrica do coeficiente de inteligência” (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021, p. 4).

Em seus estudos sobre fundamentos da defectologia, escritos provavelmente entre os anos de 1921 e 1930, publicados pela primeira vez em 1983 (Coelho, 2018), Vygotsky ressaltava o desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem, a necessidade de elevar o ensino da criança com deficiência ao processo de educação social, retirando do trabalho pedagógico o foco nas dificuldades (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021).

Barroco (2007) afirma que Vygotsky não estava direcionado apenas ao campo científico, mas sobretudo às transformações políticas e ao seu compromisso com a União Soviética naquele momento, particularmente após a Revolução Russa de 1917, pois, naquela época não havia uma atenção social e educacional direcionada às pessoas com deficiência, porque eram consideradas incapazes de participar ativamente da sociedade e desempenhar seu papel social junto às pessoas sem deficiência (Coelho, 2018). Segundo Kozulin (1990), compreender o desenvolvimento psicológico em crianças com deficiência, assim como alguns problemas pertinentes à neuropsicologia e à psicopatologia, era fundamental ao projeto de Vygotsky: propor uma teoria geral do desenvolvimento humano.

Outro fator importante para se destacar é que o período pós-revolução de 1917 ocasionou a milhares de crianças uma situação de vulnerabilidade, muitas delas com deficiência. A fim de atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência de modo coerente com o contexto político e social vigente, Vygotsky criou, em 1925, um laboratório de psicologia, que deu origem, em 1929, ao Instituto Instrumental de Defectologia. Assim, Vygotsky (1997) marcou a necessidade de uma nova prática, a defectologia moderna, que auxiliasse a criação de instrumentos culturais especiais e adaptados à estrutura psicológica da criança com deficiência, bem como a utilização de procedimentos pedagógicos especiais que levassem esta mesma criança a dominar o uso dos instrumentos.

Para Nuembergue (2008), é possível sintetizar as principais ideias de Vygotsky com respeito ao desenvolvimento e à educação da criança com deficiência por meio de três princípios: enfoque qualitativo X quantitativo — busca investigar o modo como o funcionamento psíquico se organiza, analisando aspectos qualitativos da deficiência sob perspectiva da noção da diversidade humana; deficiência primária X deficiência secundária — distingue deficiência primária, que consiste nos problemas de ordem orgânica, de deficiência

secundária, que engloba as consequências psicossociais da deficiência e são mediadas por fatores sociais, limitadas por padrões de normalidade, que criam barreiras físicas, educacionais e atitudinais, isto é, o ensino centrado nos limites intelectuais e sensoriais resultando na restrição das oportunidades de desenvolvimento, ao não acreditar na capacidade de apreender das pessoas com deficiência, não lhes sendo ofertadas condições para superar suas dificuldades; deficiência X compensação social — em que esta consiste nos estímulos recebidos que promovem superação das limitações orgânicas, com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. “Trata-se da Compensação Social, que parte do princípio de que a deficiência funcionaria como estímulo para o desenvolvimento” (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021, p. 3).

Grigorenko (1998, p. 1996) declara que a defectologia russa/soviética “partilha com outras ciências soviéticas a convicção no domínio social no desenvolvimento humano e na vida”, não incluindo patologias, dificuldades de aprendizagem ou distúrbios emocionais, centrada somente em algumas deficiências específicas (Petrovski; Yaroshevsk, 1998).

Consoante Petrovski e Yaroshevsk (1998), Vygotsky (1983) criticava a escola especial de seu tempo pela falta de vinculação de seus ideais com as bases gerais da educação social e com o sistema de instrução pública daquela época, cuja filosofia era fundamentada no processo de segregação e o objetivo era a assistência social. Ele enxergava a necessidade de reestruturar os princípios da escola, a pedagogia da criança com deficiência às bases gerais da educação social, focando o ensino nas consequências sociais da deficiência, e não no seu aspecto fisiológico.

A contribuição de Vygotsky e seus seguidores nos trouxe uma visão de desenvolvimento alicerçada na concepção de um organismo ativo, tendo por base a evolução do desenvolvimento da criança com deficiência como resultado de um processo sócio-histórico. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação sujeito–meio, destacando as possibilidades do indivíduo a partir do ambiente em que vive e que dizem respeito ao acesso que o ser humano tem a “instrumentos” físicos (objetos) e simbólicos (valores, crenças, cultura, conhecimentos) desenvolvidos em gerações anteriores.

No contexto histórico-cultural, Vygotsky entendia os fatores sociais como determinantes do desenvolvimento do sujeito, considerando os fatores biológicos para que o desenvolvimento ocorra. A aprendizagem não era uma mera obtenção de conhecimento, não acontecia por um simples armazenamento de ideias, mas por um processo interno, ativo e interpessoal. Para ele, a relação do indivíduo com a sociedade se desenvolvia a partir da interação com o seu meio sociocultural, e que transformando-o, o homem se transforma, pois modifica o ambiente por

seu próprio comportamento, e esta mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro (Rego, 1995).

Isto posto, Vygotsky desenvolveu a teoria histórico-cultural (anteriormente referida como sociointeracionista) e dedicou-se ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores (imaginação, planejamento, memória voluntária, consciência, atenção, linguagem, vontade, formação de conceitos e emoção). Procurou integrar homem, corpo e mente, enquanto ser biológico e social, membro da espécie humana e de um processo histórico.

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nessa perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sociointeracionista (Rego, 1995, p. 93).

Vygotsky não aceitava a possibilidade de existir uma sequência única de estágios cognitivos, como é proposto por Jean Piaget. Para ele, os fatores biológicos predominam sobre os sociais apenas no começo da vida das crianças, com oportunidades variadas, destacando em sua teoria as formas pelas quais as condições e as interações humanas afetam o pensamento e o raciocínio.

Segundo Luria (2010), a origem das formas superiores de comportamento consciente, tais como pensamento, memória, atenção voluntária etc., deve ser encontrada nas relações sociais que o indivíduo mantém. Vygotsky via o homem como um ser ativo, que age sobre o mundo, transformando suas ações para constituir o funcionamento de um plano interno. Portanto, defendia a ideia de uma contínua interação entre as variáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano, partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas fundamentalmente pela maturação, que formarão novas e mais complexas funções mentais, cujo pensamento é construído gradativamente num ambiente histórico e essencialmente social. Foi o primeiro a chamar atenção à importância do envolvimento ambiental no desenvolvimento da criança e no processo de formação da mente.

Ao internalizar instruções, as crianças têm mais condições de modificar suas funções psicológicas, tais como a percepção, a atenção, a memória e a capacidade de solução de problemas. Dessa forma, podem organizar e operar as informações que influenciarão o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo. Logo, a construção do real pela criança, a apropriação que esta faz da experiência social, parte da interação com os outros e, aos poucos, é internalizada por ela. Mattison (1993) afirma que a interação social se refere à

observação de Vygotsky de que a aprendizagem é um processo social, e o conhecimento, algo socialmente construído.

Vygotsky compreendia a mediação como um processo cultural pela aprendizagem, em que a gestão de conflito estimula o diálogo e a construção conjunta de decisões a fim de promover mudanças. Vygotsky distinguia dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: “O instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (Rego, 1995, p. 50).

Na mediação, Rego (1995) ressalta dois elementos responsáveis pelo processo em que as funções psicológicas superiores se desenvolvem: o instrumento (regula as ações sobre os objetos e auxilia as ações concretas) e o signo ou instrumento psicológico (regula as ações sobre o psiquismo das pessoas — aquilo que representa algo diferente de si mesmo, servindo como auxílio da memória e atenção — e as significações que auxiliam nas atividades psíquicas).

Para Vygotsky (2004, p. 37), “os seres humanos, diferentemente dos outros animais, não se relacionam diretamente com o mundo, mas sempre de forma mediada por ferramentas e signos”, em que estes agem como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho. Culturalmente, signos e ferramentas são criados considerando um tipo “normal” de desenvolvimento.

Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee determinados órganos — manos, ojos, oídos — y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona (Vygotsky, 1997, p. 185).

Vygotsky considerava três as teorias principais que discutem desenvolvimento e aprendizagem: a teoria de Piaget, em que o desenvolvimento é visto como um processo maturacional que ocorre antes da aprendizagem; a teoria comportamentalista ou behaviorista, cujo objeto de estudo é o comportamento, no qual a aprendizagem considera o acúmulo de respostas aprendidas; e a teoria sociocultural, em que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos independentes que interagem, afetando-se mutuamente, ou seja, a aprendizagem causa desenvolvimento, e vice-versa, sendo assim, o aprendizado do indivíduo deve estar associado ao contexto histórico, social e cultural em que ele está inserido.

A inteligência como habilidade para aprender desconsidera teorias que a concebem como resultante de aprendizagens prévias, já realizadas. Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento nada mais era do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na

sociedade em que a criança nasceu. Ela precisa aprender e integrar em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura.

O cérebro, base biológica do funcionamento psicológico, é visto como o órgão principal da atividade mental, onde o mesmo se desenvolve a partir da necessidade individual do ser humano, independente do desenvolvimento físico. O cérebro produto de uma longa evolução é o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer (Rego, 1995, p. 41).

Conforme Rego (1995), Vygotsky identificava dois níveis de desenvolvimento, o real ou efetivo e o potencial. O nível de desenvolvimento real é entendido como as conquistas já consolidadas na criança, aquilo que ela é capaz de fazer sem colaboração dos outros e que é representativo de seu desenvolvimento. O nível de desenvolvimento potencial é referente àquilo que a criança é capaz de fazer por meio de mediação, com ajuda de outras pessoas.

Diante desse pensamento, Rego (1995) explana que na referência do indivíduo com parceiros mais experientes Vygotsky criou o termo denominado de “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”, que é a distância entre o nível de desenvolvimento atual (real) — capacidade de solução de problemas sem ajuda, ou seja, é aquele em que a criança consegue resolver por si mesma os problemas que lhe são propostos, retratando o amadurecimento consolidado, em que “*Un auténtico del desarrollo no solo debe abarcar los ciclos ya culminados, no solo sus frutos, sino también los procesos en fase de maduración*” (Vygotsky, 1997, p. 266). — e o potencial, medido pela solução de problemas sob a orientação ou colaboração de crianças mais experientes, isto é, a criança só é capaz de alcançar uma resposta com a ajuda do outro, mas “*Lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por si mismo mañana*” (Vygotsky, 1997, p. 241).

Rego (1995) ainda esclarece que na ZDP o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, destarte, resgatou a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, pois o professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

A linguagem era outro ponto importante para Vygotsky: é um sistema simbólico, provindo do curso da história social, responsável por organizar os signos em estruturas complexas, atuando no papel da formação das características psicológicas humanas. Ela origina-se de três mudanças nos processos psíquicos humanos: permite lidar com objetos do mundo exterior mesmo quando eles não estão presentes; possibilita a análise, abstração e

generalização das coisas; propicia o diálogo entre os homens. Assim, a linguagem tem um papel de destaque dentre todos os signos de mediação entre homem e meio, sendo um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade, e que Vygotsky deu ênfase especial a ela na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento (Rego, 1995).

Nessa ótica, os “sistemas simbólicos ou sistemas de representação da realidade e a linguagem, funcionam como elementos mediadores, permitindo a comunicação entre as pessoas e o estabelecimento de significados à cultura” (Rego, 1995, p. 71). É por isso que os processos humanos de funcionamento mental são fornecidos pela cultura, via mediação simbólica.

Por conseguinte, a internalização das práticas culturais são necessárias, passando de ações realizadas no plano social (interpsicológico) para ações internalizadas (intrapsicológico). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, todavia, é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Rego (1995) esclarece que, ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança constrói modos de ação e processos mentais, passando a se apoiar menos em signos exteriores e mais em recursos próprios, já internalizados. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se uma abordagem de transmissão cultural tanto quanto de desenvolvimento.

O desenvolvimento da defectologia soviética contribuiu para o desenvolvimento de áreas como a pedagogia, a psicologia e, inclusive, filosofia, conforme afirmação de Evald V. Ilienkov (1979). Ela pode, ainda, contribuir para mais e maiores avanços ou mesmo para o resgate da origem de categorias e/ou soluções que há tempos foram esquecidas ou abandonadas.

Batalha (2009) nos ajuda a refletir sobre essa questão ao afirmar que as escolas precisam rever as suas formas de organização, sua estrutura e, até mesmo, a cultura escolar. O professor precisa compreender a relação entre estigma e preconceito como forma de tentar promover o respeito às diferenças e individualidades dentro do ambiente escolar, como também “ter olhos” para seu alunado, no sentido de perceber suas limitações, e a partir daí proporcionar momentos de aprendizagem que potencializem a autonomia do sujeito em atitudes e conhecimentos.

3.2 A Educação brasileira no contexto da pandemia (covid-19)

Nesta seção faremos uma breve reflexão em escala global da crise pandêmica (covid-19) na Educação. Considera-se que, para isso, seja necessário mencionar os problemas enfrentados pela área no Brasil, sob perspectiva inclusiva, o que nos remete à política adotada pelo país e aos baixos índices de desempenho escolar dos estudantes.

Com base no Plano de Trabalho Bianual da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e da OMS (2020–2021) no Brasil, a República Popular da China declarou a gravidade do problema que enfrentava em 31 de dezembro de 2019, chamando a atenção de todo o planeta para prognosticar a urgência de desenvolver ações efetivas como forma de combater a disseminação da covid-19. Com isso, devido à velocidade do contágio, em 30 de janeiro de 2020 a OMS declarou urgência de saúde pública internacional. Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi classificada como pandemia, ou seja, havia atingido todo o hemisfério mundial.

Segundo Matta *et al.* (2021, p. 15), “pandemia é um termo que designa uma tendência epidemiológica”, indica que muitos surtos estão acontecendo ao mesmo tempo e espalhados por toda parte. Mas tais surtos não são iguais. Cada um deles pode ter intensidades, qualidades e formas de agravo muito distintas e estabelecer relações com as condições socioeconômicas, culturais, ambientais, coletivas ou mesmo individuais. Uma pandemia pode até mesmo se tornar um evento em escala global. É o caso da covid-19: levou menos de três meses para que, no início de 2020, mais de 210 países e territórios confirmassem contaminações com o novo coronavírus, casos da doença e mortes.

Um vírus de origem até então desconhecida, com poucos dados sobre seu grau de transmissão e sem indicação de uma possível cura ou vacinação, colocou a sociedade mundial em alerta para o presente e, principalmente, para o futuro da civilização. Vários países adotaram medidas de isolamento social ou até *lockdowns* como forma de desacelerar a curva de contágio e não sobrecarregar os sistemas de saúde (Mendes, 2020a).

A OMS advertiu sobre o novo coronavírus (SARS-CoV-2) em março de 2020. De acordo com Costa *et al.* (2020), a covid-19 é uma doença infecciosa que ocasiona inflamação no sistema respiratório, de contágio e rápida disseminação. Os primeiros sintomas encontrados da doença foram: febre de baixa a média, tosse seca e fadiga com contagem normal de leucócitos, contagem reproduzida de linfócitos e nível elevado de proteína C-reativa de alta sensibilidade.

O governo federal brasileiro, junto com os representantes de cada estado e município e os demais poderes que formam a administração pública do nosso país, tomou medidas emergenciais para combater o avanço da pandemia, entre março de 2020 e maio de 2021, visando à prevenção e prezando, sobretudo, pelo isolamento/distanciamento social inicialmente, uso de máscaras e, depois, a presença das pessoas em números reduzidos nos ambientes.

Pensar novos caminhos para a Educação frente à crise pandêmica foi uma exigência que se impôs aos educadores, aos educandos, aos pais, à escola. Sobre aquele momento, Lajolo (2020) e Matta *et al.* (2021) declararam:

A pandemia que estamos enfrentando deixará marcas e impactará o futuro. Ainda não sabemos que medida vai provocar mudanças nem quais serão suas consequências na ciência, na economia e na sociedade. Instituições, pesquisadores e profissionais de diversas áreas da medicina, da economia, das ciências sociais, da engenharia e de outras áreas debruçam-se sobre a questão. O que talvez permita acreditar que a ciência e as instituições de ensino e pesquisa, a partir de tudo o que estamos vivendo, possam — cada vez mais — estabelecer relações efetivas e reconhecidas com a sociedade (Lajolo, 2020).

[...] analisar e intervir sobre os fenômenos decorrentes da circulação e transmissão do Sars-CoV-2 não se resume a identificar o vírus, compreender sua disseminação e controlá-lo. A colocação em cena da covid-19 em diferentes contextos, espaços e linguagens, especialmente em situações de extrema desigualdade socioassistencial, expõe a multiplicidade e especificidade do fenômeno pandêmico desde sua dimensão macrossocial até a capilaridade micropolítica nas formas e estratégias de produção do cotidiano (Matta *et al.*, 2021, p. 15-16).

A chegada da covid-19 ao Brasil causou a rápida decisão de fechar as escolas, que ficaram oficialmente sem aulas presenciais desde 23 de março de 2020. As redes escolares começaram a se organizar, de forma remota, para continuar a oferta do ensino, a fim de enfrentar os desafios impostos e não deixar de amparar os estudantes. O ensino remoto no Brasil foi regulamentado pela Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu as normas educacionais excepcionais que deveriam ser adotadas enquanto durasse o estado de calamidade pública, prevendo que tais estratégias fossem adotadas pelos sistemas de ensino no transcurso do ano letivo prejudicado pela pandemia.

Em 28 de abril de 2020, o CNE emitiu o Parecer n.º 5 para reorganizar o calendário escolar e o cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O órgão explicitou que as atividades poderiam ser desenvolvidas por meios digitais (videoaula, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros); por programas de televisão ou rádio; pela distribuição gratuita de materiais impressos com orientações pedagógicas aos alunos e pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Brasil, 2020f). Este documento esclarecia que as atividades pedagógicas não presenciais deveriam ser aplicadas a alunos de todas as etapas, níveis ou modalidades de ensino e também aos alunos da Educação Especial (Torres; Borges, 2020).

Constata-se com esse parecer, conforme Souza e Dainez (2020), a preocupação na necessidade do cumprimento dos dias letivos e da carga horária, no qual o ensino remoto emergencial anunciou-se como um plano para manter o período letivo, sendo esta uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos, adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do

mundo inteiro para que as atividades das instituições escolares não fossem interrompidas (Behar, 2020).

Nas escolas públicas (diretores, gestores, professores, pais/responsáveis, alunos) se viram obrigados a pesquisar, descobrir, conhecer e manusear ferramentas e recursos tecnológicos desconhecidos ou raramente usados, aprender a contornar dificuldades, como a falta de acesso à *internet*, os baixos recursos financeiros e a falta de comunicação da escola com os pais (Reis; Fonseca; Vieira Junior, 2021). Os professores transpuseram conteúdos e adaptaram suas aulas presenciais para plataformas *on-line* com o emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial (Rondini; Pedro; Duarte, 2020).

A parceria entre os gestores, professores e pais/responsáveis dos alunos em meio às incertezas, dificuldades e desafios mereceu destaque, pois foi possível perceber a tentativa de conscientização a respeito da necessidade de manutenção da oferta de educação de qualidade, mesmo que de forma remota emergencial.

Várias atividades de trabalho foram transferidas para o espaço domiciliar (*home office*). As crianças e os adolescentes passaram a estudar *on-line*. As interações sociais foram majoritariamente migradas para o ambiente virtual mediante uso de aplicativos de *smartphones* ou computadores conectados à *web*. As aulas foram substituídas pelas redes sociais digitais de comunicação, a saber o Facebook, o Whatsapp, o Telegram ou outros ambientes virtuais de aprendizagem específicos contratados por um ou outro estado ou município; bem como televisionadas e organizadas por algumas secretarias de Educação de alguns estados e municípios. Foi necessário o uso de equipamentos adequados e pessoal capacitado para conduzir, ao mesmo tempo, as demandas e necessidades do grupo discente.

Behar (2020) afirma que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação a Distância (EaD) não podem ser compreendidos como sinônimos, haja vista que o ERE é “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”. Foi um ensino emergencial desenvolvido de forma não presencial, por mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto de pandemia.

Referente a essa categoria de ensino, Arruda (2020) apresentou uma conceituação pertinente, na qual o ERE pode ser realizado em tempo semelhante à educação presencial, com transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*, podendo o estudante acompanhar simultaneamente ou utilizar a gravação das atividades para serem acompanhadas em outro momento; pode envolver iniciativas EaD, com execução de

ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais; e pode incluir a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial.

O Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), define o conceito legislativo de EaD como:

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

Diante do contexto da pandemia, as TDIC surgiram como alternativa viável para amenizar a situação do distanciamento físico, buscando opções para se adaptar à nova realidade.

Pesquisas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2021 (Entenda [...], 2021) apontaram as estratégias de ensino e aprendizagem mais utilizadas pelas escolas: distribuição de materiais impressos; treinamento junto aos pais e alunos (21, 2%) ou suporte aos alunos/pais para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos (52, 6%); disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela *internet*; realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela *internet* e com possibilidade de interação.

No Brasil, algumas escolas e universidades adotaram o formato híbrido, um ensino integrado a diferentes ambientes, sejam virtuais ou presenciais, tornando-os interdependentes (Moran, 2015), para auxiliar pedagogicamente os estudantes. Porém, várias escolas, universidades, alunos, professores e famílias só tiveram contato com a modalidade por conta da pandemia. Um dos fatores ligados a essa complexidade está na exigência de recursos tecnológicos, pois requer utilização das TDIC como suporte ao estudo, para possibilitar uma aprendizagem significativa (Kraviski, 2020).

Outra pesquisa, esta realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) sobre o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nos domicílios brasileiros, apontou que, no Brasil, 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuíam *internet* no ano de 2019. Desse montante de desconectados, 59% alegaram que não a contrataram porque consideravam muito caro esse serviço; e outros 25% porque não dispunham de *internet* em suas localidades. Destaca-se, ainda, que 41% dos entrevistados disseram não possuir computador para tal e 49% afirmaram que não sabiam usar a *internet*.

Mais dados dessa pesquisa também devem ser considerados, como o de que apenas 37% dos domicílios possuíam *internet* e computador. A ausência deste equipamento pode se tornar um empecilho para o desempenho do aluno, embora não seja impedimento para a conexão, que é realizada, sobretudo, por celular. Desse modo, os estudantes incluídos nestas estatísticas estão fora, ou inseridos precariamente, da estratégia do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais, que, segundo Kenski (2012), quando bem utilizadas, favorecem ou potencializam o processo formativo pela intensificação das oportunidades de aprendizagem.

Se em tempos normais é difícil para o Estado garantir o direito constitucional à Educação, em situações excepcionais, como a pandemia de covid-19, isso se tornou um dilema. Escolas perceberam que precisavam de um elemento do qual não dispunham: capacidade para atendimento remoto. Escancarou-se a desigualdade e a crise: as poucas escolas, privadas, que estavam equipadas ou que conseguiram se organizar rapidamente, saíram na frente.

De acordo com o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*:

[...] apenas 3,2% dos alunos mais pobres têm aprendizado adequado em matemática ao final do ensino médio contra 45,7% dos mais ricos; esta diferença tende a piorar, uma vez que as escolas privadas, ainda que muitas delas de forma precária, continuaram com as aulas online logo na primeira semana de pandemia, enquanto que em alguns estados e municípios, os alunos ficaram até quatro ou cinco meses sem aulas presenciais (Cruz; Monteiro, 2020, p. 35).

Esse fator em si se apresenta como negativo porque, além de prejudicial à formação de crianças e adolescentes, mostra o abismo que existe entre a realidade das escolas públicas e a das escolas privadas, ressaltando as desigualdades e os pontos fracos da Educação brasileira. Podemos aqui fazer uma reflexão a partir do dualismo apontado por Libâneo (2012, p. 13): uma “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. Para o autor, “a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão Educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social” (Libâneo, 2012, p. 23). Logo, é preciso pensar na identidade da escola e sua humanização.

No contexto nacional, podemos observar as disparidades de acesso à *internet* na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade de equipamentos. Para Mendes (2020b), muitas crianças brasileiras nem mesmo possuem um lugar adequado para estudar em suas casas, enquanto grande parte dos professores brasileiros não têm conhecimento técnico ou pedagógico para operar o ensino *on-line* e não são estimulados a fazê-lo. Alunos que não dispunham de aparelhos celulares que operassem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas utilizados para o ensino remoto não conseguiram acompanhar a

contento. Igual dificuldade puderam ter as famílias que não possuíam aparelhos suficientes para a conexão de todos que precisassem. Há, ainda, uma parte significativa dos usuários cujo acesso à *internet* se deu por meio do compartilhamento com domicílios vizinhos (CETIC, 2019) — situação que determina uma fragilidade na condição de incluído digital, preso à iminência constante de ser excluído.

O problema crítico da realidade brasileira, apontado pela pesquisa TIC Domicílio (2022), foi a falta de infraestrutura para estudar em casa. Muitos dos domicílios brasileiros não possuíam condições para realização de trabalho ou estudos remotos por meio de computadores e *internet*, problema mais comumente presente nas classes mais baixas. A pesquisa demonstrou que, em 2018, entre os domicílios de classe C⁴, 43% tinham computador e *internet*, e 33% tinham apenas conexão com a *internet* (sem computador). A maioria dos domicílios das classes D e E não possuía acesso ao computador e nem à *internet* (58%).

Avelino e Mendes (2020, p. 58) corroboram isso afirmando que, no contexto do processo de ensino-aprendizagem,

A falta de recursos tecnológicos destinados à educação acaba por inviabilizar ainda mais o acesso à educação durante a pandemia; se antes a dificuldade estava em chegar até as escolas, agora muitos alunos vão enfrentar o fato de não terem recursos suficientemente para acompanhar as aulas online e executar as atividades solicitadas.

Malta *et al.* (2020) asseguram que no período da pandemia novas relações profissionais e afetivas foram criadas, ressignificadas, considerando que muitas pessoas passaram a trabalhar remotamente a partir de casa, famílias passaram a conviver com diversos conflitos e pessoas foram afastadas dos seus entes queridos para se proteger do vírus. Exigiu-se, ainda, engajamento das equipes pedagógicas e suporte dos professores junto às famílias, para emergir entre todos a possibilidade do ensino-aprendizagem.

Paes e Freitas (2020) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a percepção de professores da Educação Básica acerca do ensino remoto durante o período de pandemia. De acordo com os resultados, os desafios impostos às atividades docentes se intensificaram durante a pandemia, e entre eles estão a sobrecarga de trabalho, as dificuldades de acesso e de uso dos recursos tecnológicos e a necessidade de capacitação. Vale destacar que o trabalho docente no Brasil é precário desde sua consolidação: os baixos salários, a ampla jornada de trabalho, os

⁴ São consideradas classe C as famílias que deixaram de ser pobres para ter nível melhor de vida, isto é, uma fatia da população intermediária entre os mais ricos e os mais pobres, cuja renda mensal varia de R\$ 1.126,00 e R\$ 4.428,00 (Neri; Marcelo, 2021).

tamanhos das turmas, a razão professor–aluno e aluno– rotatividade/itinerância e a formação inicial precária, fazem parte da história do país (Sampaio; Marin, 2004; Saviani, 2009).

Para Lara (2020), é preciso refletir sobre a história do trabalho docente, pois a pandemia intensificou a relação histórica, transformou o espaço de casa em ambiente único de trabalho, forçou os professores a ensinar sem estrutura existente na escola ou adaptar essa estrutura em casa por conta própria, perdendo os limites entre os espaços público e privado. Diante desse contexto, as estratégias criadas por professores e estudantes para superar o distanciamento foram romantizadas, potencializando o discurso para a precarização ainda mais do trabalho docente.

Conforme Freire (2004), a educação é um ato que pressupõe o encontro, não existe docência sem discência, o ensino se realiza com vistas à aprendizagem, pois ensinar não é uma ação solitária, mas uma atitude que se constrói entre os sujeitos participantes desse processo, sobretudo pela troca socializadora que o encontro propicia. A escola, portanto, tem a função, já afirmada por Durkheim (2013), de socialização: “A interação permite a aprendizagem de estratégias de entendimento acerca de coisas, de fatos e de situações do mundo objetivo, subjetivo e social” (Casagrande; Hermann, 2020, p. 11).

Infelizmente, o ensino remoto ou arranjo contingencial (o possível no período de transição entre o “normal” e “novo normal”) pode não ter dado conta desse encontro e dessa aprendizagem anunciados por Freire (2004) e esperados pelo CNE (Brasil, 2020f), além de relegar a aprendizagem a segundo plano (Cunha; Silva; Silva, 2020), haja vista que: “Os alunos de origens vulneráveis foram particularmente afetados, incluindo crianças e jovens de famílias de baixo rendimento salarial e monoparentais, imigrantes, refugiados, minorias étnicas e origens indígenas e aqueles com necessidades educativas especiais” (Loureiro; Rodrigues; Mattar, 2020, p. 1); e “As desigualdades existentes no país ganharam dimensões e as diferenças relativas à cor da pele, gênero e habitação, que foram deixadas de lado na esperança de ser resolvida justamente pelo acesso à educação, com o isolamento social passaram a ser barreiras de acesso a esse direito” (Moreira *et al.*, 2020, p. 10). Portanto, fazem-se necessárias, ações articuladas e políticas públicas que garantam a segurança e o bem-estar de todas, todos e de cada um e a garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes.

O isolamento pôde ampliar a sensação de não pertencimento, ou causar impactos na saúde mental de crianças e adolescentes com (e sem) deficiência, evidenciando a realidade discrepante entre regiões geográficas e, posteriormente, entre as realidades determinadas por cor, raça, sexo e religião. Isso, para Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020), impacta a percepção de “invisibilidade dos invisíveis”, problema recorrente em que os alunos são

excluídos socialmente todos os dias e o tempo todo, e mais ainda quando se trata de tecnologia ou aprendizado a distância.

A escola, enquanto espaço especializado em educação, mostra-se necessária, ainda que possa haver socialização em outros ambientes, pois a escola faz as mediações pedagógicas neste processo. Educar implica escolhas, intenções e tensões entre diferentes e até mesmos antagônicos visões de sociedade. Educar expressa sua natureza política e ética ao concretizar formas humanas culturalmente condicionadas e historicamente construídas (Freire, 2002, p. 15).

Acreditamos na perspectiva de que as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função delas (Mantoan, 2005). Uma escola justa é uma escola humanizada. Ou a Educação pós-pandemia segue esse rumo, ou continuará reforçando a desigualdade e a exclusão. Assim, planejar colaborativamente e avaliar conjuntamente é um caminho possível para efetivar a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O processo de inclusão funciona como facilitador de um processo saudável de inclusão social, impedindo violação das solenes declarações. É necessário o desenvolvimento de uma política social que interfira nesse contexto, combatendo a exclusão econômica, cultural e social. Portanto, pensar em uma escola justa no Brasil é ir além da garantia de ingresso: é preciso também pensar em condições que assegurem a possibilidade de permanência. Isto posto, na próxima seção faremos apontamentos relacionados às iniciativas de políticas que abarcam a implantação das salas de recursos multifuncionais e as orientações gerais para a prática do Atendimento Educacional Especializado.

3.3 O Atendimento Educacional Especializado e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

A Educação Especial passou por mudanças nas formas de atendimento ao indivíduo em condição de deficiência. Todo percurso de construção foi permeado de conflitos, caminhos e descaminhos que sinalizam a forma de pensar e agir das sociedades humanas de cada época. Nesta seção, apresentamos um breve histórico evolutivo da Educação inclusiva para pessoas com deficiência, a fim de compreendermos que o processo faz parte de uma necessidade social, historicamente desenvolvida por muitas lutas e conquistas que se desdobraram ao longo dos tempos. Faremos também apontamentos relacionados às iniciativas de políticas que abarcam a implantação das salas de recursos multifuncionais (SRMs) e as orientações gerais para a prática

do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se encontram na centralidade da política de Educação Especial da atualidade.

Resgatando a história da Educação Especial, de acordo com Mazzotta (1996), o atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais, até o século XVIII, era essencialmente ligado ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. A sociedade deste período era bastante influenciada pelas crenças religiosas.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, escoltavam a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (Mazzotta, 1996, p. 16).

Com isso, julgava-se que pessoas que nasciam com alguma deficiência sofriam as consequências de atos errôneos por parte de seus familiares, podendo, assim, apresentar perturbações espirituais ou demoníacas. Desta forma, a ausência de conhecimento sobre as deficiências fazia com que a sociedade marginalizasse e ignorasse as pessoas que tinham tais aspectos.

Marcílio (1998, p. 23) afirma que

Na Roma e Grécia Antiga (Idade Antiga), a pessoa com deficiência era abandonada, extermínada, considerados inúteis à sociedade. Na Idade Moderna, as pessoas com deficiência eram consideradas como reencarnação de demônios, pela falta de formação do povo, pois eram supersticiosos. Mas foi nesse período que as pessoas com deficiência começaram a ser tratadas com um pouco de dignidade. A deficiência era um problema médico, mas também os estudiosos se preocupavam com a educação dos deficientes. Na Idade Contemporânea, acontece um avanço no que diz respeito ao tratamento da pessoa com deficiência, ela passa a ser vista como os demais cidadãos, com deveres e direitos, integrando-a na sociedade e avançando para a inclusão.

No Brasil, um dos primeiros documentos a abordar uma “educação para todos” foi a Constituição de 1824, assinada por Dom Pedro I, que discorre sobre o direito à educação:

Art. 179 – A inviabilidade dos direitos civis políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte:

XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letras, e artes (Brasil, 1824).

Cury (2005) enfatiza que a Constituição Imperial não favoreceu a educação como um direito de todos, embora firmada em lei. O Império não foi um período efetivo da educação

como um direito universal de cidadania. É verdade que a Constituição Imperial, ao tratar das Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, fez menção explícita à educação escolar no artigo 179, mas é preciso apontar quem é esse cidadão brasileiro (Cury, 2005).

Não obstante a Constituição Imperial seja o primeiro documento oficial a mencionar uma educação para todos, Kassar (2013) frisa que o documento não explicita de quem seria a responsabilidade para o seu exercício e efetivação. Segundo Kassar (2011, p. 63), “apesar de a educação ser prevista a todos os cidadãos na Constituição de 1824, a massa de trabalhadores era composta, principalmente, por escravos. Assim, a educação era destinada somente a uma minoria”.

Mazzotta (1996) discorre que o atendimento educacional das instituições voltadas para a pessoa com deficiência⁵ no Brasil deu-se no Antigo Império (1854), a partir de inspiração nas políticas da Europa e dos Estados Unidos. Com isso se iniciou o período de segregação: “se criam as escolas especiais, nas quais a política era separar e isolar as crianças de grupos majoritários da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução de problemas” (Corrêa, 1997, p. 17).

Goergen (2012) relata que no Brasil o primeiro passo em prol da Educação Especial se deu quando D. Pedro II, pelo Decreto n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, mandou construir o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nome que depois mudou por meio do Decreto n.º 1.320, de 24 de janeiro de 1981, para Instituto Benjamin Constant (IBC), com mais de 150 anos a serviço dos cegos. Depois foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, respaldado pela Lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), amparado pela Lei n.º 3.198, de 1957. A fundação dessas instituições ocorreu por iniciativas públicas, juntamente a outros órgãos públicos no campo da Educação na década de 1850, no município da corte brasileira.

Esses dois institutos foram muito importantes ao longo da história, tanto que, em 1883, houve o 1º Congresso de Instrução Pública, que abriu a discussão da educação para pessoas com deficiência no país, no qual se falou de formação de professores para cegos e surdos.

Já a Instituição Pestalozzi foi a primeira instituição criada para atender a pessoas com deficiência intelectual, em 1926.

⁵ As pessoas com deficiência passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas somente no século XIX, graças ao trabalho do médico Jean Itard (1838–1977), considerado o primeiro teórico de Educação Especial, com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem” (Carvalho, 2004, p. 90).

Mendes (2010) destaca que, até a metade do século XX, houve o surgimento de novas instituições, muitas das quais religiosas, de caráter filantrópico, conveniadas, sendo ajudadas pelo Estado e por donativos da comunidade, que prestaram ajuda às pessoas com deficiência.

Vale rememorar que, após a II Guerra Mundial, o Brasil foi afetado pela poliomielite⁶, também chamada de pólio ou paralisia Infantil, que atingiu todas as classes sociais, desafiando médicos e cientistas a promover “o isolamento dos paciente e as mais rigorosas precauções no que diz respeito às secreções nasais e bucais” (Gomes Júnior *apud* Campos; Nascimento; Maranhão, 2003, p. 575). Os surtos epidêmicos de poliomielite deixaram milhares de pessoas, principalmente crianças, com graves sequelas.

No Brasil, o clamor social diante das consequências das epidemias de paralisia infantil, as matérias na imprensa e a associação de médicos a empresários, industriais, banqueiros, políticos e familiares das vítimas de poliomielite criaram as condições para o surgimento de uma entidade filantrópica na antiga Capital Federal, a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), de modo que, com o passar do tempo, ocorreu a fundação de diversas instituições, entre as quais a Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE), nos anos 1950, no Rio de Janeiro.

A Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), criada em 1950 e direcionada ao atendimento, manteve um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil, sob caráter de suporte ou suplementação da educação escolar. Trata-se de uma “instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não-sensoriais, pessoas com paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos, mantém convênios com órgãos públicos e privados, nacionais e estrangeiros” (Mazzotta, 1996, p. 41).

No que tange ao atendimento, podemos citar o Lar-Escola São Francisco, criado por Maria Hecilda Campos Salgado, que descreve um pouco de sua experiência como educadora:

Trabalhando como voluntária junto ao Abrigo de Menores, verifiquei haver, no meio de centenas delas [crianças], treze meninos fisicamente prejudicados e exigindo, mais que os outros, cuidados especializados. Eram quase todos sem família. Alguns, “órfãos de pais vivos”, todos revoltados, desamparados, infelizes. Queixavam-se de que os companheiros os chamavam de “aleijados”, “miseráveis”, “paralíticos”, e que a única coisa que poderiam fazer depois de adultos seria pedir esmolas ou vender bilhetes (Salgado *apud* Mazzotta, 1996, p. 39).

⁶ Poliomielite, também chamada de pólio ou paralisia infantil, é uma doença contagiosa aguda causada pelo poliovírus, que pode infectar crianças e adultos por forma oral. O vírus se multiplica onde entra no organismo (boca, garganta e intestino). Em seguida vai para a corrente sanguínea e pode chegar até o sistema nervoso. Dependendo da pessoa infectada e em casos graves pode provocar paralisia ou morte (Fiocruz, 2022).

Apesar da criação de várias instituições, até 1956 a Educação Especial teve um caráter mais assistencial do que verdadeiramente educacional, pois não havia uma preocupação de educar a pessoa com necessidades especiais para integrá-las à sociedade, mas sim fornecer-lhes algumas condições básicas e necessárias à sua sobrevivência.

Segundo Kirk (1972, p. 13), a Educação Especial era definida com a função educacional de complementação e suplementação do programa regular, com vista à assistência à criança em seu desenvolvimento e potencialidades, bem como à correção de suas imperfeições, com o objetivo de diminuir “a distância entre o desempenho e potencial” (Brasil, 1961).

[...] a sala de recurso era o local onde, num determinado período do dia, a criança com aprendizagem lenta recebe aulas especiais de um professor treinado para esse atendimento. Essa modalidade implica em que o aluno permaneça na sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos normais, recebendo porém assistência especializada nessa sala de recurso (Brasil, 1979, p. 7).

Para dinamizar e amparar o atendimento aos “excepcionais”, destacamos a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seus artigos 88, enquadrava “se possível a educação ao sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, e 89, “onde toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação de excepcionais, recebiam dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudos, empréstimos e subvenções” (Brasil, 1961).

Por meio de documentos estudados, percebemos que já em 1970 evidenciava-se a preocupação da iniciativa oficial com a sistematização de estratégias possibilitadoras do aproveitamento das potencialidades das pessoas com deficiência para o desenvolvimento da educabilidade, para sua inserção em assuntos escolares, ajustamento social e adequação ocupacional. Isso é observado principalmente pela Proposta Curricular (Brasil, 1979), que trazia em sua introdução, entre outros, o desejo manifesto de desafiar as práticas terapêuticas.

Após o golpe militar de 1964, a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista, e em 11 de agosto de 1971, a Lei n.º 5.692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, passou a estabelecer a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos, com a instituição do 1º grau. Em relação à Educação Especial, a referida lei, no artigo 9º, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial: aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados foi atribuída à Educação Especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência” (Brasil, 1971).

O Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e estabeleceu formas de atuar e oportunizar a educação:

Art. 2 [...] propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinário e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo para os deficientes, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiência múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973).

Entre o final do século XX e início do XXI, a política para alunos da Educação Especial passou a adotar claramente uma perspectiva inclusiva. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 218, “estabeleceu o direito das pessoas com necessidades especiais a receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino” (Brasil, 1988), visando à plena integração em todas as áreas da sociedade, como forma de assegurar a inclusão escolar.

Em 1994, o Brasil publicou a Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes um caráter incapacitante, que se constitui impedimento para sua inclusão educacional e social. Este documento definiu como modalidades de atendimento da Educação Especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns; mantendo a estrutura paralela e substitutiva da Educação Especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum.

A construção de um sistema inclusivo em conciliação com os princípios da Declaração de Salamanca (1994) foi iniciada no Brasil, reconfigurando as modalidades de atendimento e serviços aos alunos com deficiência, entre os quais figuram as salas de recursos multifuncionais (SRMs).

A implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas atendem às necessidades históricas da educação brasileira de viabilizar o acesso, participação e aprendizagem dos alunos PAEE, nas classes comuns do ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (Brasil, 2010, p. 3).

A proposta da Educação inclusiva passou a ser destacada em 1996, com a criação da Lei n.º 9.394/1996, a atual LDBEN, que define a Educação Especial como educação escolar e reafirma o provimento preferencial na rede regular, além de prescrever o apoio especializado na própria escola (Brasil, 1996).

Posteriormente, o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, ordenou sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa “Portadora” de Deficiência, consolidando normas de proteção, objetivando assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e garantindo o efetivo atendimento das suas necessidades, sem o cunho assistencialista.

Na sequência, a Resolução n.º 2 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, guiou os sistemas de ensino na implementação de práticas inclusivas em todas as suas etapas e modalidades e na oferta de AEE a estudantes com necessidades educacionais especiais mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.

Já o Parecer CNE/CEB n.º 17, de 03 de julho de 2001, englobou todas as atividades desenvolvidas na Educação Especial, classificando como atividades específicas as que ocorrem, por exemplo, nas SRMs; e o de n.º 6, de 1 de fevereiro de 2007, que contribuiu para os avanços na área, definindo o AEE para alunos com necessidades educacionais especiais como parte diversificada do currículo.

Vale ressaltar a contribuição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que teve como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade na modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta da educação do AEE a demais profissionais da Educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Por fim, salientamos a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação; e a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Dessa forma, notamos avanços legais na área, de forma abrangente, em que os direitos descritos na Constituição Federal de 1988 — que estabeleceu em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, cujos princípios reforçam “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206, inciso I) e em seu artigo 208 prevê o AEE — vêm sendo consolidados, porém sabemos que nem todas as pessoas são atendidas e contempladas no seu direito.

Observamos até aqui que, embora tenhamos avançado na maneira de conceber a inclusão, a educação era feita de forma excludente, retirando as pessoas com deficiência do convívio com os pares “considerados normais”, do ambiente de uma escola regular, da participação da família de forma mais efetiva, enfim, não eram incluídas no mundo das demais pessoas, mas sim eram reforçados os preconceitos já estabelecidos pela sociedade, entendendo que elas só estariam aptas ao convívio com seus “iguais”.

O ingresso da pessoa com deficiência nos espaços escolares do ensino regular percorreu um trajeto histórico longínquo devido às transformações de cada momento social, que transitaram do menosprezo e das precárias condições de vida até a aceitação e valorização da pessoa com deficiência como cidadã, processo ainda em desenvolvimento. O atendimento educacional ocorreu ligado à forma como a sociedade reconstruía sua compreensão sobre a presença do “ser diferente”, que envolvia a deficiência, transformando suas crenças, valores e legislações em percurso a favorecer a inclusão nas suas diferentes funções e atividades.

Conforme o CENESP (Brasil, 1984, p. 21-22), a “sala de recurso” estava direcionada ao atendimento do “deficiente mental educável”. Sua definição não a confirmava como serviço essencial, pois estava previsto no documento que ela dependia da disponibilidade financeira e de recursos humanos da região, ou seja, não havia garantia quanto à sua implantação na escola, conforme necessidade do aluno.

A “sala de recurso” tinha encargo de realizar observação, diagnóstico prescritivo⁷, ensino e avaliação. Para seu funcionamento, sugeria-se atenção quanto aos recursos humanos, materiais, agrupamento de alunos por idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem e composição numérica de turmas. Orientava-se também a troca de experiências entre professores e comunidade escolar, para facilitar a integração dos alunos com “deficiência educável” na classe comum. Exigia, para tanto, o apoio especializado (Brasil, 1995) como garantia de melhor desempenho dos estudantes. E assim foram-se constituindo as mudanças na educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

Iniciado em 2005 e instituído pela Portaria Normativa n.º 13, de 24 abril de 2007, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais integra o Plano de Desenvolvimento da Educação, buscando apoiar os sistemas de ensino na introdução de SRMs, com materiais pedagógicos de acessibilidade para a realização do AEE, complementar ou suplementar à educação dos estudantes de redes municipais e estaduais e de instituições

⁷ Diagnóstico prescritivo: “avaliação cuidadosa, intervenção ou orientação dos problemas de aprendizagem ou comportamento, assim com estratégias adequadas de ensino” (Brasil, 1984, p. 43).

especializadas, desde que esses discentes atípicos estejam registrados no Censo Escolar (INEP, 2020).

A implantação das SRMs no país convergiu com a PNEEPEI e a Portaria Normativa n.º 13/2007, regulamentando a Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que viabilizou instrumentos, equipamentos e/ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida, conforme artigo 61 do Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (que regulamentou a Lei n.º 10.048/2000), que dava prioridade de atendimento às pessoas que especifica (Brasil, 2004), e a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promovido e implementado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), mediante Portaria Normativa n.º 13/2007, integrava o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Nele, as secretarias de Educação efetuavam a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas via Sistema de Gestão e Investimentos em Tecnologias (SIGITEC). No ato da solicitação das salas, as secretarias assumiam o compromisso com os objetivos do programa e realizavam no sistema os seguintes passos: adesão e cadastro do gestor (prefeito, governador ou secretário de Educação), indicação das escolas conforme os critérios do programa, confirmação de espaço físico para a sala e a confirmação do professor para atuar no AEE (Brasil, 2010a).

De acordo com a definição do Decreto n.º 7.611/2011, as SRMs são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE, conduzido por profissionais especialistas, que complementam e suplementam o atendimento educacional realizado em classes comuns, podendo ser realizado em grupos ou individualmente, de modo a favorecer a construção do conhecimento, subsidiando o PAEE para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

O mesmo decreto define o AEE como mediação pedagógica, conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizado institucional e continuamente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades, visando possibilitar o acesso ao currículo destinado ao PAEE que dele necessite. Deve envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes; sua oferta deve constar no projeto político-

pedagógico (PPP) da escola e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011a).

Em relação às funções dos professores na execução dos programas, tanto a Nota Técnica n.º 9, de 9 de abril de 2010, do Gabinete (GAB) da Secretaria de Educação Especial (SEESP), que propõe a organização das instituições privadas assistenciais em centros de AEE; quanto a Nota Técnica SEESP/GAB n.º 11, de 7 de maio de 2010, que trata sobre a implantação do programa nas escolas regulares, dizem que cabe ao professor do AEE:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de sinais — Libras para alunos com surdez, ensino da Língua portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa — CAA; ensino do sistema Braile, uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos, ensino da informática acessível do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva — TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades e enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e produção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (Brasil, 2010b, p. 4, 2010c, p. 5).

Consta no artigo 9 da Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009 — Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial —, que, para o sucesso de uma SRM, faz-se necessária a articulação entre o profissional desta sala com os professores do ensino regular, com a troca de diálogos com as famílias, a interlocução com o serviço de saúde que atende àquele estudante, a assistência social, quando for o caso, entre outros profissionais (Brasil, 2009b).

Reforçamos aqui o papel político e social que a escola deve ter em nossa sociedade. Uma escola que não seja apenas um local de reprodução de conhecimento, mas onde novos conhecimentos sejam construídos, livres de preconceitos e que valorizem os seres humanos sem distinção. Adorno (1995, p. 144) afirma que a “adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador, nem permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo”. Nesse contexto, a implantação da SRM nas escolas públicas só será eficaz se forem trabalhados a conscientização e o esclarecimento do fazer pedagógico nas diversas experiências nos espaços escolares, respeitando as potencialidades, particularidades e especificidades do estudante, ressignificando e repensando a diversidade do ensino atual, considerando a importância política, social, pedagógica e, sobretudo, humanitária, para o acolhimento dos estudantes com necessidades especiais.

Fundamentada nos marcos legais e princípios pedagógicos da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a PNEEPEI (2008) definiu a

Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o AEE.

Já conforme o artigo 59 da LDBEN, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professor de ensino regular capacitado para a integração desses educando em classes comuns (Brasil, 1996).

Consta nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, que o PPP da escola de ensino regular tem que contemplar em sua organização: núcleo de apoio à Educação inclusiva, recursos, plano de AEE, professores e os demais profissionais necessários de acordo com orientação da secretaria de Educação, definindo o referido serviço em caráter colaborativo, de apoio aos estudantes e aos professores.

O apoio técnico e financeiro de que trata o Decreto n.º 7.611/2011, a ser prestado pelo MEC com a finalidade de promover o AEE tanto na Educação Básica quanto na Superior, contemplou aprimoramento educacional especializado já ofertado, implantação das SRMs, adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade (Brasil, 2011a).

O Plano Nacional do Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite, Decreto n.º 11.793, de 23 de novembro de 2023, objetiva, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, sendo executado pela União em colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, de modo a promover o enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoas com deficiência (Brasil, 2023b).

Retomando o artigo 9 da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a elaboração e execução do plano do AEE são de competência dos professores que atuam na SRM, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009b).

São atribuições do professor da SRM: elaborar, executar e avaliar o plano do AEE, contemplando a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; definir e organizar estratégias, “serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade” (Brasil, 2010c, p. 4) e elaborar, executar e avaliar a natureza dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar e acompanhar o tipo e número de atendimento da SRM e a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos acessíveis na sala de aula comum de ensino regular; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar a utilizar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação, entre outros (Brasil, 2009b), demonstrando que, para a legislação, ele é quem deve ser o agente motriz desse processo.

O professor da SRM só terá ciência da situação e das necessidades do estudante mediante pesquisa e observações iniciais, complementando com o diagnóstico de um especialista em saúde, criando, a partir daí, meios e possibilidades para trabalhar as potencialidades desse indivíduo, tendo condições de elaborar um plano do AEE para desenvolver o trabalho. Vale ressaltar que cada aluno é um caso específico, e para cada aluno deverá ser desenvolvido um plano individualizado. É de fundamental importância que o professor conheça o aluno, suas limitações, potencialidades, necessidades e particularidades, evitando sempre generalizações e comparações com outros alunos.

Para Machado (2013), os serviços prestados pelo AEE ajudam a tecer e a transformar as práticas escolares que são relevantes para 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, o AEE funciona como uma estratégia para a sua efetivação.

Pelas ações implantadas, supomos que um “sistema educacional inclusivo” seja aquele que garanta o acesso ao estabelecimento educacional (matrícula e permanência do aluno) e que ofereça, quando necessário, AEE para complementar ou suplementar o atendimento escolar, oferecido prioritariamente em SRM, com vistas a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento estudantil.

Notamos, ainda, a existência de significativos avanços legais nas políticas públicas diante dos entraves e lutas no decorrer da história. No entanto, faz-se necessária a árdua tentativa diária de integrar e incluir esses estudantes ao ensino regular de forma que possam exercer sua cidadania democraticamente, sem exclusão.

Assim, podemos dizer que a educação é o principal caminho para o desenvolvimento da humanidade e as políticas públicas são de suma importância para a concretização de um sistema

educacional inclusivo no país, pois por elas são definidos e implementados os programas, ações, normas e diretrizes que chegarão às escolas. As mudanças na educação para a inclusão da pessoa com deficiência foram e são fundamentais para a garantia de seus direitos.

3.3.1 O ensino colaborativo na inclusão escolar

A oferta do AEE nas instituições de ensino aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação é primordial para potencializar os processos de inclusão escolar, disponibilizando a complementação ou a suplementação curricular, bem como os recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários para que eles estejam em equidade de condições com os estudantes sem deficiência.

O Decreto n.º 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, em seu artigo 1º estabeleceu a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Já o artigo 2º desse mesmo decreto determinou a Educação Especial como garantia aos serviços de apoio especializado voltados a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes PAEE. Sendo assim, é necessário envolver a participação da família para: garantir pleno acesso e participação dos estudantes; atender às necessidades específicas das pessoas PAEE; que o AEE seja realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011a).

Embora o AEE desenvolvido em SRMs seja o modelo privilegiado pela política nacional, essa não é a única possibilidade. O ensino colaborativo, serviço iniciado na década de 1980 nos Estados Unidos (Gavar; Papania, 1982; Wood, 1998), é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor de ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes, a fim de assegurar a qualidade da escolarização dos alunos PAEE norte-americanos.

Segundo Piccolo (2012), o ensino colaborativo é baseado na abordagem do modelo social da deficiência, que surgiu com a consolidação dos estudos sobre deficiência na década de 1960 e o movimento de reivindicações pelo direito das pessoas com deficiência em contraposição ao modelo médico da deficiência, que reconhecia na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social; a deficiência era encarada como desvio de normalidade, um problema médico que precisava ser corrigido e curado.

No modelo social da deficiência, as mudanças sociais e políticas traduzem a luta e o movimento político das pessoas com deficiência na garantia dos direitos humanos expressos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Ele se baseia na interação

entre a sociedade e as pessoas com limitações, considerando-as sujeitos de direitos. A Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) (1976) esclarece que o modelo social da deficiência não deve ser entendida como um problema individual, e sim como uma restrição ou desvantagem gerada pela organização social contemporânea, que desconsidera as pessoas que possuem alguma lesão ou impedimento, excluindo-as da participação das atividades sociais.

O ensino colaborativo baseado na abordagem social preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interagindo e aprendendo com os demais em local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo. Todo o trabalho é assegurado por documentos normativos que garantem a presença do educador especialista, para implementação do Plano de Educação Individualizado (PEI) (Capellini; Zerbato, 2019).

O PEI consiste em um plano de ensino elaborado por toda a equipe escolar e os familiares do PAEE, que descrevem o programa educacional, em termos de serviço demandados pelo aluno-alvo, tornando-se base para uma avaliação fundamentada nas necessidades do estudante (Capellini; Zerbato, 2019). Vale ressaltar que, no Brasil, o ensino colaborativo e o PEI não estão garantidos nos documentos oficiais, normativos e na política de Educação Especial, apesar desses documentos terem destaque na construção de um trabalho colaborativo e na elaboração de um planejamento inclusivo.

Segundo Friend e Hurley-Chamberlain (2007), o ensino colaborativo trata-se de apoio especializado aos estudantes PAEE, no qual recebem educação especializada e serviços relacionados à sua escolarização. No ensino colaborativo, o professor do ensino comum divide a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos com o professor especialista, contribuindo para somar e colaborar para atender às metas comuns de aprendizagem e de acesso ao currículo por todos os estudantes. A construção da cultura colaborativa e o trabalho com o ensino colaborativo abrange toda a equipe educacional: professores do ensino comum, profissionais especializados que atuem na escola, gestão administrativa, funcionários em geral, familiares, comunidade externa e os próprios estudantes envolvidos no processo formativo (Capellini; Zerbato, 2019, p. 40).

Na obra *O que é ensino colaborativo?*, elaborado por Ana Paula Zerbato e Vera Lúcia Messias F. Capellini (2019), aborda-se que o ensino colaborativo pode ser bem-sucedido quando: o currículo e as instruções de ensino são compartilhados pelos parceiros; materiais e métodos são apropriados; e há disponibilidade para realizar modificações, quando necessárias, para o estudante compreender determinado conteúdo ou assunto. O trabalho colaborativo permite a ampliação do conhecimento e da relação das novas formas de ensinar, de errar e de

acertar em busca de um objetivo comum, para melhoria do ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

O ensino colaborativo pode efetivar-se de várias maneiras, conforme a proposta de arranjos, detalhados no Quadro 1.

Quadro 1 – Proposta de arranjos para o ensino colaborativo

Um professor como suporte	O professor da educação comum e o educador especial atuam juntos em sala de aula, mas um apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o apoio aos estudantes. Pode ser feito rodízio trocando os papéis.
Estações de ensino	Como se fossem “os cantinhos da atividade”. Significa que a sala será dividida em grupos que passarão pelas diversas partes da atividade, sendo que, em cada uma delas, os professores se dividirão para explicar aos alunos o que deverá ser feito. Então, os grupos se alternam de local, e os professores repetem as informações para novos grupos de alunos.
Ensino paralelo	A instrução é planejada de forma articulada, mas cada professor fica com 50% do grupo de alunos.
Ensino alternativo	Um professor apresenta instruções para um grande grupo de alunos, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de alunos.
Equipe de ensino	Ensino cooperativo (ensino interativo). Cada professor dá igualmente suas instruções. Ex.: O professor passa instruções de Matemática, e o coprofessor ilustra com os exemplos.

Fonte: Adaptado de Vaughn, Schumm e Arguelles (1997) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

De acordo com Gomes e Souza (2012), para que ocorra o processo de inclusão escolar é importante rever as ações educativas até então desenvolvidas, repensar a organização física, estrutural, organizacional e, principalmente, pessoal e profissional dos agentes envolvidos, o que desencadearia um reordenamento de papéis e atribuições, em que a premissa de colaboração e cooperação promoveria a constituição de uma equipe de trabalho que assuma e justifique suas decisões.

Convém observar que, no contexto escolar, poucos profissionais têm tido a oportunidade de receber formação e praticar habilidades colaborativamente, por isso é preciso formação e treinamento para o sucesso dessas habilidades colaborativas. “O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 40). Ninguém deveria se considerar melhor que os outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais; com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno.

Na seção seguinte faremos uma breve reflexão sobre os impactos da pandemia de covid-19 no contexto da pós-pandemia educacional sob perspectiva inclusiva da Educação Especial.

3.4 Os impactos pós-pandemia de covid-19 na Educação

Considerar a formação humana em diferentes espaços educativos visando atender às necessidades, dificuldades, especificidades dos indivíduos e promover o pleno desenvolvimento de suas potencialidades numa sociedade organizada, sob bens e serviços que lhes darão oportunidade de viver em boas condições de saúde e bem-estar, promove a educação como direito social, o que, segundo Saviani (2013, p. 745), “configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”.

Isto posto, nessa seção pretendemos refletir sobre o contexto educacional pós-pandemia de covid-19, sob perspectiva inclusiva da Educação Especial, pois o retorno às aulas presenciais evidenciou a gravidade do impacto dessa pandemia nas desigualdades educacionais históricas da sociedade brasileira, na integridade do indivíduo e nos reflexos para a aprendizagem escolar.

Em geral, crianças e adolescentes com deficiência tiveram um acesso restrito à EaD na pandemia, considerando as capacidades técnicas limitadas e os recursos disponíveis para gerar e implementar estratégias pedagógicas baseadas em um desenho universal para a aprendizagem (Unesco, 2021).

[...] os gestores devem assimilar a ideia de que não se trata de um retorno a um ponto conhecido, mas de retomada das aulas presenciais em um novo cenário sanitário, econômico, social, que exigirá uma ampla e inédita articulação entre diferentes áreas e instâncias de governo — do municipal ao federal, da Educação à saúde, assistência social e outras esferas (Cruz; Monteiro, 2020, p. 17).

O impacto e as sequelas deixados pela pandemia de covid-19 revelam perdas dolorosas e irreparáveis a muitas famílias, alarmando as desigualdades existentes entre as classes sociais. Embora superá-las não seja tarefa exclusiva da Educação, esta pode ser um agente de superação, perpetuação ou até ampliação.

A Educação inclusiva implica algo simples e concreto, como todas as crianças e adolescentes de uma comunidade ou bairro poderem ir à mesma escola e aprender juntos, independentemente de terem ou não alguma deficiência. Vivenciar uma infância em que a deficiência não seja motivo de segregação ou exclusão é ter a oportunidade de uma educação de qualidade para todas as pessoas, especialmente para as mais vulneráveis.

Isso depende de como o sistema é organizado ou de como é feita a distribuição de recursos ou mesmo de como a situação é encarada. Mas também nos alerta sobre a importância da escola na formação da integridade humana e na interação social a partir da compreensão conceitual. “A educação tem um desafio duplo e também uma oportunidade: por um lado, acompanhar as famílias e, por outro, construir pontes de colaboração” (Speratti, 2021, p. 47).

O conhecimento está sempre associado à situação transitória de evolução em que se encontram as sociedades em variadas épocas, determinando e sendo pela situação determinado. Segundo Freyre (2020, p. 3), “é por meio da interação social que nos tornamos plenamente humanos e esse é um processo essencial para a integração do indivíduo na sua sociedade”. Assim, a inclusão escolar na rede regular de ensino coloca novos e grandes desafios para o sistema educacional.

A suspensão das aulas presenciais foi um desafio sem precedentes imposto pela pandemia do novo coronavírus ao processo de aprendizado de todos os estudantes brasileiros. Entretanto, as condições desiguais de oferta de atividades escolares e de acesso a estas, tanto em função do tempo dedicado a elas quanto da presença de infraestrutura tecnológica adequada para o estudo em casa, prejudicaram principalmente os estudantes mais vulneráveis.

A Constituição Federal e a LDBEN preconizam a educação como direito e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988, 1996). Sabe-se que, historicamente e em situações normais, esse direito já é negado a muitos pela desigualdade social marcante na sociedade brasileira. Com efeito, para alguns estudantes, estar na escola é um desafio que antecede a aprendizagem.

Segundo a Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021 — que instituiu as diretrizes nacionais orientadas para implementação de medidas de retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para regularização do calendário escolar em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional, em consonância com o princípio constitucional do pacto federativo e com as diretrizes estaduais, distrital e municipais estabelecidas para o enfrentamento da pandemia —, estabeleceu-se, em linhas gerais: as orientações e os protocolos sanitários, resguardando as condições de aprendizagem aos estudantes, professores, gestores escolares e demais profissionais da Educação e funcionários; o bem-estar físico, mental e social dos profissionais da Educação; a realização de procedimento avaliativo diagnóstico sobre o padrão de aprendizagem, abrangendo estudantes por ano/série, de modo a organizar programas de recuperação, na forma remota e/ou presencial, com base nos resultados de avaliação diagnóstica; e a participação das famílias dos estudantes no processo de retorno presencial, esclarecendo as medidas adotadas e compartilhando com elas os cuidados e

controles necessários decorrentes da pandemia de covid-19. Quanto ao reordenamento curricular, possibilitou a reprogramação dos calendários escolares de 2021 e 2022, cumprindo de modo contínuo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada fase, etapa, ano/série, nível e modalidade, devendo o professor planejar as atividades presenciais e não presenciais em função do retorno ao ambiente escolar (Brasil, 2021b).

As secretarias de Educação e as escolas ficaram responsáveis por promover a formação continuada dos professores, preparando-os para o enfrentamento dos desafios impostos durante o retorno. As atividades de acolhimento envolveram a promoção do diálogo com trocas de experiência das vivências, bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de ações de educação alimentar e nutricional, entre outras (Brasil, 2021b).

Com base na orientação da Resolução CNE/CP n.º 2/2021, capítulo IV, que corresponde à Educação Especial, considerando o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a escola se responsabilizou por: garantir a oferta de serviços, recursos e estratégias de atendimento aos estudantes da Educação Especial; estimular e orientar os professores regentes e especializados a articular com as famílias a organização de atividades pedagógicas remotas ou presenciais a fim de garantir acessibilidade curricular.

Pela referida resolução, as instituições escolares e os serviços do AEE deveriam dar apoio e suportes diferenciados à eliminação de barreiras, e oferecer os recursos de acessibilidade necessários aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, cabendo aos espaços de escolarização e do AEE empreender estratégias de avaliação diagnóstica e de elaboração de planos de recuperação de aprendizagem, de acordo com os resultados e singularidades de cada estudante, seu Plano de Atendimento Educacional Especializado e seu desenvolvimento nas atividades remotas.

Segundo o Plano Nacional de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia de Covid-19 na Educação (Brasil, 2021c), a suspensão das aulas presenciais imposta pela pandemia do novo coronavírus representou um desafio inigualável ao processo de aprendizado de todos os estudantes brasileiros, principalmente os que são PAEE.

A pandemia de covid-19 representou não somente uma crise sanitária de proporções históricas, como resultou na maior adversidade, até então, enfrentada pela Educação Básica brasileira na garantia de acesso à escola de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. As desigualdades educacionais históricas do País foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas. (IBGE, 2021, p. 73).

Com base na Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2021), notamos que as experiências aprendidas na pandemia trouxeram evidências de que os efeitos adversos vão além do impacto educativo, “há questões emocionais, físicas e cognitivas que deverão ser observadas, em especial, pelo prolongado tempo de isolamento social, pela perda de entes queridos e outras consequências da doença” (Cruz; Monteiro, 2020, p. 17).

O impacto da pandemia de covid-19 salientou a gravidade das desigualdades educacionais históricas da sociedade brasileira quanto ao tamanho real da evasão escolar e da defasagem educacional. Pesquisas do INEP (Entenda ...], 2021) revelaram que aumentou significativamente o número de crianças de 7 a 14 anos que não sabem ler e escrever, e os resultados sinalizaram que o ensino remoto é excludente e agrava a qualidade da Educação pública e a desigualdade educacional, em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2021, que instituiu as Diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas ao retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, preconizou o retorno às atividades presenciais, devendo os sistemas de ensino, as secretarias de Educação e as instituições escolares oferecer ações de acolhimento aos profissionais de Educação, estudantes e respectivas famílias; formação continuada dos professores, que incluisse implementação dos protocolos de biossegurança; estratégias e metodologias ativas não presenciais; implementação de recursos tecnológicos, com ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias apropriadas para desenvolvimento do currículo; e organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de ações de educação alimentar e nutricional, entre outras.

Democratizar a Educação para o PAEE em tempos de flexibilidade nos meios econômico e político implica mudanças no espaço escolar, na disposição dos atores sociais, no objeto de intervenção pública, reverberando em rearranjos de acordo com a nova correlação de forças que pode, a partir daí, construir de fato uma escola inclusiva.

Assim, percebemos que nessa luta constante por espaços e por efetivação de novas políticas educacionais a realidade de enfrentamento ao novo coronavírus apresentou-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos nos campos educacional, econômico, político e social.

Logo, os sistemas educacionais têm um grande desafio no pós-pandemia: reparar as perdas acarretadas pelo formato escolar dessa conjuntura. Isso demanda investimentos substanciais na Educação Básica, planejamento e organização cuidadosa do trabalho pedagógico.

O Plano Nacional de Educação (PNE) determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Em sua meta 4 busca universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de preferência na rede regular de ensino. Presumindo que as demais metas do PNE também alcancem a população com deficiência, é urgente que, para além da universalização, a garantia na qualidade do atendimento, a inclusão e a aprendizagem efetivamente aconteçam.

Boneti (2006) comprehende que as políticas públicas são ações que nascem do contexto social e perpassam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, seja para fazer investimentos ou para regulamentação administrativa, por resultado da guerra de forças entre economia e política, entre as classes sociais e outras organizações. Talvez a partir dessa experiência possamos também repensar a importância e a relevância de atos políticos educacionais que se tornem de fato universais, respeitando as individualidades.

Em situações de crise, como a que vivenciamos com a covid-19, ficam claras as condições precárias de políticas públicas, de saúde e de assistência social; de privação e exclusão em que vivem as pessoas com deficiência e suas famílias, o que reforça uma condição de ineficiência e de exclusão, que é histórica (Silva; Bins; Rozek, 2020).

Silva, Bins e Rozek (2020) corroboram isso afirmando que o PAEE ficou invisível em políticas públicas, decretos e decisões criados durante a pandemia, em que se generalizaram as condições humanas, deixando as pessoas com deficiência à margem de decisões e processos, sem que seus direitos, necessidades e particularidades fossem reconhecidos e contemplados.

Todavia, o discurso político educacional considerou que todos se encontravam nas mesmas condições, mas a realidade imposta nos mostrou que as pessoas com deficiência não se encontravam em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes. O processo de apropriação de aprendizagem é subjetivo, e precisamos repensar nossas práticas, construir e possibilitar práticas que promovam trocas de acordo com a necessidade de cada aluno, a fim de tornar suas vivências educativas significativas.

Repensar e ressignificar a escola brasileira no pós-pandemia é almejar uma escola que olhe para o agora. Essas mudanças levam a novas compreensões sobre antigos conceitos, como o de família, de política e de escola. A compreensão de que o direito constitucional à educação de qualidade não é garantia de igualdade de acesso à escola afeta diretamente a ação pedagógica, pois a educação social deve estar inserida no contexto da educação ao longo da vida e concretizar-se em espaços e tempos distintos da educação escolar.

4 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura é um estudo acadêmico que revisa conteúdos já publicados sobre um tema específico (Lima; Mioto, 2007). Sendo assim, esta seção apresenta levantamento de estudos e produções científicas brasileiras publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal de Periódicos da CAPES e nos Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizado em 18 de novembro de 2022 e 18 de novembro de 2023. As buscas foram efetuadas por descritores entre aspas e com letras minúsculas.

Considerando o tema da pesquisa elencamos alguns critérios de seleção:

- produções em níveis de mestrado e doutorado;
- que abrangessem a área de conhecimento da Educação;
- período de produção/publicação de 2020 a 2023.
- que contemplassem a Educação Básica;
- PAEE como participantes da pesquisa.

Como critério de exclusão, eliminamos as pesquisas que não se relacionavam com o tema da proposta de estudo (Educação Especial, período pandêmico e pós-pandêmico) durante o período de 2020 a 2023. Excluímos da pesquisa produções que não deram concordância à área de conhecimento da Educação, não abrangeram o PAEE, não atenderam à Educação Básica, não foram publicadas no período de 2020 a 2023. A seguir apresentamos o Quadro 2, com produções localizadas e publicadas de 2020 a 2022, período pandêmico, e o Quadro 3, com produções localizadas e publicadas em 2023, pós-pandemia.

Quadro 2 – Produções localizadas e publicadas de 2020 a 2022

Descritores	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Portal de Periódicos da CAPES	Banco de Dados da BD TD
covid-19 AND educação especial	1	2	0
covid-19 AND sala de recursos multifuncionais	0	0	0
pandemia AND aee	0	0	0
covid-19 AND educação inclusiva	0	1	0
aee AND inclusão escolar	0	0	0

isolamento social AND educação especial	0	0	0
adaptações curriculares inclusivas AND pandemia	0	1	0
educação escolar inclusiva AND pandemia	0	0	0
covid-19 AND aee	1	0	0
aee AND pandemia	0	0	0
inclusão escolar AND isolamento social	0	1	0
Total	2	5	0

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Produções localizadas e publicadas em 2023

Descritores	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Portal de Periódicos da CAPES	Banco de Dados da BDTD
covid-19 AND educação especial	2	0	0
covid-19 AND sala de recursos multifuncionais	0	1	1
pandemia AND aee	0	0	0
covid-19 AND educação inclusiva	0	0	0
aee AND inclusão escolar	0	0	1
isolamento social AND educação especial	0	1	0
adaptações curriculares inclusivas AND pandemia	0	1	0
educação escolar inclusiva AND pandemia	0	0	0
covid-19 AND aee	1	1	0
aee AND pandemia	0	0	0
Total	3	4	2

Fonte: Elaboração própria.

4.1 Análise dos resultados

Verificamos que no período de 2020 a 2022 houve poucas produções de referências, em nível de mestrado e doutorado, que abordassem a Educação Especial, o período pandêmico e/ou o retorno das aulas presenciais. No ano de 2023 constatamos algumas produções publicadas, até a data da realização da revisão de literatura, abordando temas direcionados ao distanciamento social proveniente da pandemia e o AEE, referindo-se ao retorno das aulas presenciais sob perspectiva da Educação.

Autores como Corrêa (2022) e Ribeiro (2021) abordaram a temática sob ótica complementar à proposta desta pesquisa, dando destaque a abordagens específicas da deficiência (PAEE). Ainda, a dissertação com título relevante à consulta, *Processos avaliativos em uma classe do Ensino Fundamental e no atendimento educacional especializado durante a pandemia*, de Cunha (2021), não possuía divulgação autorizada no momento do levantamento.

As consultas foram realizadas em três portais por ter poucas publicações que abrangessem o tema especificamente e, apesar da grande área de pesquisa, a Educação Especial, ganhar destaque pelo número de trabalhos realizados ao longo dos anos, a maioria deles trata de assuntos voltados a ações sociais, saúde, desigualdades sociais, no período da pandemia e fora dele. Em 2023 não foi diferente, mas já foi possível encontrar pesquisas finalizadas e/ou em desenvolvimento, com ou sem divulgação autorizada.

O levantamento de produções na BDTD em 2022 e 2023 foi conduzido por: assunto/teses e dissertações. O site trouxe um banco de dados que disponibilizou teses e dissertações nas diversas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Os descritores combinados não levaram a produções com base nos critérios estabelecidos no ano de 2022. Porém, em 2023, constatamos algumas produções usando os mesmos critérios.

No Banco de Dados da BDTD foi possível fazer o cruzamento das palavras-chave com o fim de filtrar os trabalhos a serem escolhidos. Nesta biblioteca digital, foi levantado um total de seis produções. Contudo, ao refinar a busca fazendo a seleção mediante correlações com os objetivos da nossa pesquisa durante a leitura dos resumos, nenhum trabalho foi selecionado, pois foi possível analisar que as encontradas não abordavam o mesmo tema de busca, mas faziam contraponto com o trabalho proposto aqui, sendo que algumas dessas obras servirão de embasamento para a inspiração e consolidação deste estudo, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 – Produções localizadas e analisadas

Portal de Periódicos da CAPES / Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES / Banco de Dados da BDTD					
Títulos que fizeram contraponto à pesquisa	Tipo	Autor	Ano / Instituição	Síntese	Observação
Processos avaliativos em uma classe do ensino fundamental e no atendimento educacional especializado durante a pandemia	Dissertação	Suenia Roberta Ferreira de Carvalho Cunha	2021/UFPB	Pesquisa voltada para o processo avaliativo de alunos em escola pública em tempos de pandemia. O objetivo geral foi analisar as concepções e a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum quanto ao processo avaliativo do aluno público-alvo da Educação Especial no modelo de ensino remoto.	O trabalho não possui divulgação autorizada.
Trabalho remoto com crianças na educação infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia	Dissertação	Bianca Rafaela Mattos Teixeira	2021/UNIFESP	Abordando o impacto da crise sanitária relacionada à pandemia por covid-19 sobre os contextos educacionais. Pesquisa desafios e possibilidades de desenvolvimento de trabalho remoto com crianças no enfrentamento do isolamento durante o período de confinamento social.	PDF disponível para consulta.
O trabalho do professor de Sala de Recursos e o ensino não presencial no Brasil (2020)	Dissertação	Alyne Cristine Domene Martins de Lima	2022/UFSCar	Indisponível para consulta.	O trabalho possui divulgação autorizada (em desenvolvimento)
Desenvolvimento de competências em aulas remotas na Educação Básica durante a pandemia	Tese	Claudini Fabrícia Maurer Pedruzzi	2021/Universidade Feevale	Apresenta em que medida ocorreu a implantação da BNCC por meio do ensino remoto no ano de 2020, durante a pandemia da covid-19, em escolas municipais de Ensino Fundamental de uma cidade do Vale do Caí.	PDF disponível para consulta.
Reflexões de uma experiência com uso da ferramenta Classroom para atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncionais no período de isolamento social ocasionado pela pandemia covid-19	Dissertação	Daniela Niela Von Stein	2021/Universidade Pitágoras UNOPAR	Analisa as percepções dos docentes, dos alunos da SRM e de seus pais (responsáveis) em relação à experiência de realizar atividades <i>on-line</i> durante o período de distanciamento do espaço físico da escola, professor e colegas.	PDF disponível para consulta.

Avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual em Porto Velho e Cacoal: desafios e possibilidades	Tese	Marcia de Fátima Barros Corrêa	2022/Unesp	Investiga e analisa a perspectiva da Educação inclusiva e a processualidade, os desafios e possibilidades de diretrizes ou referências sobre o fenômeno da avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, a partir dos documentos nacionais, dos municípios de Porto Velho e Cacoal e das produções científicas por meio do tensionamento entre as perspectivas nacional, local e científica.	PDF disponível para consulta.
Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo na pandemia	Dissertação	Joane Lopes Ribeiro	2021/UFPI	Identifica o uso da Tecnologia Assistiva por professores de AEE com crianças com TEA no contexto da pandemia ocasionada pela covid-19. O estudo é de natureza qualitativa, do tipo descritivo e adotou como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada gravada.	PDF disponível para consulta.
O uso das tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais na Educação Básica de Cuiabá: realidades e desafios	Dissertação	Eder Gomes de Oliveira	2023/UFMT	Pesquisa voltada a analisar e compreender quais foram os meios que os professores da SRM buscaram para intermediar, através das Tecnologias Digitais, o AEE para estudantes com deficiência durante a pandemia.	O trabalho possui divulgação autorizada.
Contribuições criativas das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas à (trans)formação docente inicial	Dissertação	Andrielly Maria Pereira	2023/UFAL	Pesquisa voltada para contribuições das práticas de aprendizagem integradoras e inovadoras à formação docente inicial, com vistas à promoção da inclusão ante a complexidade e os desafios impostos pelo cenário pandêmico.	O trabalho possui divulgação autorizada.
Atendimento Educacional Especializado: significações de professores sobre as práticas pedagógicas Taubaté	Dissertação	Renata Andrade Perão	2023/ Universidade de Taubaté	Pesquisa voltada a compreender as significações de professores do AEE atuantes no Ensino Fundamental, em uma rede de ensino do Litoral Norte Paulista, sobre a sua função e suas práticas pedagógicas.	O trabalho possui divulgação autorizada.

Fonte: Elaboração própria.

O levantamento bibliográfico leva-nos a afirmar que muitos estudos estão em desenvolvimento ou em base de dados aguardando para ser autorizados à publicação, por tratar de um tema muito atual (covid-19, período 2020–2022). Por conta disso, houve poucas produções que abordassem a temática, sob o olhar da Educação Especial.

Diante de tal limitação, reforçamos a necessidade de se dar maior atenção a fontes e registros históricos da constituição dos atendimentos da Educação Especial em Corumbá/MS, no período do distanciamento social e do pós-distanciamento social, junto aos estudantes e suas famílias, bem como à atuação do professor diante das demandas inerentes à função.

Assim, é preciso um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e dos objetivos de aprendizagem, a fim de minimizar os impactos da pandemia na Educação, o que leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de Educação Básica e Superior do Brasil na construção de formas de diminuição das desigualdades de aprendizado.

5 CAMINHOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA

Tomando-se como objeto de investigação o processo educacional de estudantes PAEE na perspectiva da Educação inclusiva durante os períodos de pandemia e pós-pandemia de covid-19, é importante evidenciar o percurso metodológico adotado por esta pesquisa. Consoante o exposto, este estudo apresenta, nas seções a seguir sua construção metodológica.

5.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa científica está presente em todo o campo da ciência e pode ser definida como um procedimento metodológico que oferece ao pesquisador uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa. Bastos e Keler (1995) a explicam como uma investigação metodológica acerca de um determinado assunto, com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo.

Esta investigação iniciou com a escrita do projeto cujo estudo consiste em uma pesquisa exploratória baseada em fontes bibliográficas e documentais, além de pesquisa de campo.

Foi realizada a revisão de documentos oficiais, como os do município de Corumbá/MS: Lei Complementar n.º 315, de 16 de dezembro de 2022, que dispôs sobre a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e alta habilidades e superdotação da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS (REME); Resolução n.º 122, de 17 de agosto de 2020, da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS (SEMED), que estabeleceu normas para o reordenamento do cumprimento da carga horária anual e dos dias letivos no âmbito da REME, em decorrência da pandemia causada pela covid-19; Parecer n.º 13 do Conselho Municipal de Educação de Corumbá/MS (CME), de 5 de setembro de 2022, que correspondeu às medidas orientadoras e institucionalizadas ao processo denominado recomposição da aprendizagem para a Educação Básica no sistema municipal de ensino de Corumbá-MS – Projeto “Os trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil”; Resolução SEMED n.º 68, de 27 de abril de 2022, que regulamentou a organização e o funcionamento do projeto de correlação de fluxo nas unidades escolares do Ensino Fundamental.

Considerando que a pesquisa está centrada em dois temas socialmente relevantes — Educação Especial e as consequências da pandemia de covid-19 no cotidiano pedagógico envolvendo crianças e suas famílias, docentes, equipe pedagógica e toda a comunidade escolar —, realizamos a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa na

Plataforma Brasil, o qual, após cumprir os preceitos estabelecidos, foi aprovado pelo Parecer n.º 6.219.909.

Definimos critérios para a realização dos levantamento de dados e das entrevistas, de modo a atender aos objetivos propostos na pesquisa. Logo, realizamos visitação à instituição selecionada, sob autorização da SEMED, por meio da Declaração de Anuência para Pesquisa. Com o termo de autorização, solicitamos permissão à gestora escolar para procedermos às entrevistas, com uso de roteiro de entrevista semiestruturada, havendo adesão mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e manifestação de anuência expressa para permissão da gravação de voz e transcrição, destinada aos gestores, professores, pais ou responsáveis dos estudantes.

Para verificar a situação vivenciada no período de 2020 a 2022, foi feito um estudo de caso, em que foi possível discutir e analisar os resultados garantindo aos participantes sigilo e confidencialidade dos dados coletados, assegurando-lhes acesso aos resultados da pesquisa.

Esta investigação se ancora no método qualitativo, uma vez que este “enfatiza as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado” (Figueiredo; Souza, 2008). Nesta direção, este referencial metodológico compreende o universo de motivações, atitudes, significados, crenças e valores nos fenômenos. Ainda na acepção de Figueiredo e Souza (2008, p. 98),

O método qualitativo fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes. O pesquisador é um participante ativo, ele interage em todo o processo, comprehende, interpreta e analisa os dados a partir da significação das informações coletadas.

As técnicas de pesquisa selecionadas para este estudo consistem na pesquisa de campo e na pesquisa descritiva. A primeira porque “consiste na observação espontânea dos fatos ou fenômenos, geralmente no próprio local onde ocorrem” (Figueiredo; Souza, 2008, p. 106-107); e a pesquisa descritiva pois “procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada” (Oliveira, 2007, p. 68). Na perspectiva desta autora, a pesquisa de cunho descritivo é aquela que propicia a elucidação das relações de causa e efeito dos fenômenos, de forma a igualmente permitir a análise de variáveis que influenciam estes últimos.

5.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, pública, localizada na zona urbana da cidade de Corumbá/MS, cujo nome será mantido sob sigilo. Ela apresentava grande público da Educação Especial e recebia estudantes estrangeiros do país vizinho. Foi fundada em 15 de novembro de 1996 e iniciou suas atividades em 1997.

A escola atendia creche (integral), níveis I, II e III; Educação Infantil (pré I e II); e Ensino Fundamental, anos iniciais, 1º ao 5º ano, com atendimento matutino e vespertino. A escola possuía em suas dependências: 15 salas de aulas, duas cozinhas, dois refeitórios, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma secretaria escolar, uma sala para direção, duas salas para coordenação, duas salas de professores, um depósito, três SRMs que ofereciam o AEE e abrigava o núcleo de Educação inclusiva do município. Sua filosofia era “Educar com amor as crianças e adolescentes”.

5.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa diretores que atuaram na gestão escolar, professores especialistas na Educação Especial/Inclusão, que exerceram função de AEE na SRM, e pais de alunos matriculados na SRM, considerando que todos foram participantes da escola no período da pandemia e da pós-pandemia.

Foram realizadas entrevistas com dois profissionais que atuaram na gestão escolar no período de 2020 a 2022. Foram convidados a participar das entrevistas sete possíveis participantes, porém um desistiu e outro não aceitou. Esses convidados que se negaram a participar das entrevistas não justificaram a razão ou o motivo. Assim, entrevistamos cinco professores que atuaram na SRM com o AEE no período da pandemia; destes cinco, somente dois trabalharam nos anos de 2020, 2021 e 2023; os demais em 2020/2021 ou 2022/2023. Por fim foram feitas entrevistas com três pais ou responsáveis de estudantes que frequentaram a SRM no período de 2020 a 2022 na escola selecionada.

Na sequência, identificamos o perfil dos entrevistados no Quadro 5, não apontando nomes para que possamos garantir o anonimato dos entrevistados conforme TCLE (Apêndice D).

Quadro 5 – Perfil dos entrevistados (coleta de campo)

Perfil dos profissionais da escola				
	Formação acadêmica	Especialização	Tempo de atuação	Ano de atuação (no período do distanciamento social/retorno às aulas presenciais)
Diretora	Letras/ Arte-Educação	-	5 anos na função de gestora	2010 a 2023
Diretora- Adjunta	Pedagogia	-	4 anos na função de adjunta	2010 a 2023
Professores	1	Pedagogia	Educação Especial e Inclusão	2 anos na função de prof. AEE
	2	Pedagogia	Educação Especial e Inclusão	2 anos na função de prof. AEE
	3	Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais	2 anos na função de prof. AEE
	4	Pedagogia	Educação Especial/ Neurociência aplicada na Educação/ Deficiência Visual	3 anos na função de prof. AEE
	5	Letras Português / Inglês	Educação Especial e Inclusão	3 anos na função de prof. AEE
Perfil dos responsáveis dos estudantes PAEE				
Pais ou responsáveis dos estudantes PAEE	Escolaridade	Deficiência do estudante	Ano que o aluno frequentou AEE no período do distanciamento social/ retorno às aulas presenciais	
1	2º grau completo	Autismo	2020 a 2022	
2	2º grau completo	Autismo	2021 e 2022	
3	2º grau completo	Baixa visão	2020 a 2022	

Fonte: Elaboração própria.

Conforme o quadro anterior, podemos constatar que, entre gestores e professores entrevistados, apenas dois são graduados em Letras; os demais possuem graduação em Pedagogia. Dos professores entrevistados, todos possuem especializações ligadas à Educação Especial, conforme instituído pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009b).

5.3.1 Critério de participação

Foram considerados como critério de inclusão ao grupo de pais ou responsáveis: ter filhos/menores tutelados matriculados na REME, no Ensino Fundamental I; e ter filho/menor tutelado que frequentou a SRM no período de 2020 a 2022.

Já no grupo de docentes era preciso: ser docente na escola municipal que apresentava grande público da Educação Especial; ter atuado como docente na Educação Especial na SRM no período de 2020 a 2022.

Definimos como critério de inclusão ao grupo de gestores: profissionais que atuaram na gestão escolar no período de 2020 a 2022.

Finalmente, determinou-se como critério de exclusão: profissionais e/ou participantes que não concordaram com os procedimentos da pesquisa.

5.4 Roteiro da entrevista

Para investigarmos o processo educacional de alunos PAEE na perspectiva da Educação inclusiva durante o período de pandemia de covid-19 e seus impactos no período pós-isolamento social, optamos por coletar informações com a técnica de entrevista semiestruturada, sob utilização de roteiro.

A entrevista semiestruturada tem o roteiro de perguntas como norte para conduzir o entrevistado, permitindo ao entrevistador flexibilidade e autonomia no decorrer da conversa para remodelar questionamentos, acrescentar perguntas ou retomar assuntos de interesse da pesquisa, o que possibilita ao entrevistado refletir ou abordar livremente problemas que havia escapado ao pesquisador. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 2003).

Nosso roteiro incluiu questões abertas as quais versaram sobre: a caracterização dos participantes (formação profissional, tempo de atuação na docência e carga horária de trabalho); o AEE no período pandêmico de covid-19; a intervenção da escola para o processo de inclusão do estudante PAEE; as medidas compensatórias de aprendizagem no pós-pandemia de covid-19.

5.5 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados contemplou procedimentos de pesquisa documental e técnica de entrevista semiestruturada. Cellard (2008) esclarece que a pesquisa documental é um processo de investigação com uso de documentos que permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Para Lüdke e André (1986, p. 38), “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. Em relação à entrevista, Gil (1997, p. 117) a define como “técnica que o investigador se apresenta frente ao investigado lhe formulando perguntas, com objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. O autor ressalta que este procedimento tem o propósito de diagnosticar e orientar os grupos sociais pesquisados, pois consiste em procedimento técnico muito utilizado por profissionais que atuam no âmbito das ciências sociais e favorece a descrição de fenômenos sociais, bem como sua explicação e compreensão de sua totalidade.

Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa documental foram consultados *on-line* em Diário Oficial, com buscas destinadas a leis complementares, resoluções e pareceres, entre outros arquivos publicados em jornais de circulação da cidade de Corumbá/MS.

Os instrumentos usados nas entrevistas foram: roteiro semiestruturado, canetas, um caderno pequeno, vias impressas do TCLE e aplicativo digital de gravador de voz do aparelho de celular, onde foi gravada a entrevista em áudio e transcrita integralmente, não havendo necessidade de coleta de material audiovisual (imagem e voz) dos interlocutores. Destacamos que o processo de coleta de informações ocorreu na escola, na UFMS e/ou na residência dos participantes, que escolheram o local mais apropriado, com duração aproximada de uma hora.

Cabe registrar que a análise das informações foi qualitativa, e por tratar-se de um estudo de caso, foi possível analisar e discutir os resultados. No seu desenvolvimento, dois momentos envolveram diretamente os seus participantes: Fase 1 – Exploratória, quando foram feitos contatos prévios com os profissionais que exerceram a gestão escolar; Fase 2 – Coleta de campo, quando foram realizadas entrevistas gravadas em áudio, com roteiro semiestruturado, com professores que atuaram na Educação Especial em SRM com AEE.

Os participantes tiveram a liberdade de solicitar a reformulação de questões (caso não as tivessem compreendido) e de responderem-nas no seu tempo, pois a pesquisadora o aguardou, tanto quanto necessário.

As informações pessoais foram mantidas sob confidencialidade, e os dados foram utilizados única e exclusivamente para a contemplação dos objetivos deste estudo (expostos anteriormente), incluída sua divulgação/publicação na literatura científica. Ficou assegurada a

confidencialidade e privacidade, a proteção da gravação em áudio, garantida a não utilização das informações em prejuízo dos entrevistados, inclusive em termos de autoestima e de prestígio financeiro. Os dados ficarão mantidos numa delimitação temporal de cinco anos e estão restritos confidencialmente para a composição da pesquisa. Estes ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora e serão aniquilados após este prazo.

Procuramos adotar todos os cuidados éticos, bem como estéticos, além de adequação linguística e da primazia pela qualidade nas interações com os participantes. Tomamos cuidados quanto à estética física (com o uso de vestimentas apropriadas) e buscamos, ainda, demonstrar respeito pelas narrativas do grupo pesquisado, de maneira a ouvir os seus anseios, e por suas representações.

5.6 Procedimentos para análise de dados

Os dados da coleta em campo foram colhidos e analisados sob a ótica de pesquisas e estudos que tratam sobre a temática, além de trazer novas perspectivas, considerando o período de distanciamento social e o retorno das aulas presenciais, vivenciado na Educação sob perspectiva da Educação Especial. Foi realizada a transcrição integral das entrevistas e a sistematização das anotações, a partir da qual foi realizada a análise de conteúdo segundo a teórica da área, Laurence Bardin (1977).

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Ela define a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificado, permitindo a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas.

A análise de conteúdo perpassa por uma pré-análise, sendo realizadas investigações planejadas e organizadas, passando pela manipulação do material coletado e tendo como última fase do processo a interpretação e compreensão dos dados.

A análise do material obtido se orientou por categorias e subcategorias preestabelecidas nas quais os dados foram discutidos por temas, entrelaçados com autores do referencial teórico e de outros. A seguir, os Quadros 6 e 7 apresentam as categorias e subcategorias resultantes do processo de análise.

Quadro 6 – Reordenamento do ensino emergencial / Retorno às aulas presenciais

Pesquisa documental	
Categorias	Subcategorias
a. Período de suspensão temporária de aulas presenciais	<p>Normas para o reordenamento do cumprimento da carga horária anual e dos dias letivos</p> <p>Biossegurança</p> <p>O público da Educação Especial no município de Corumbá/MS</p>
b. Retorno às aulas presenciais	<p>Protocolo de biossegurança</p> <p>Organização das ações pedagógicas</p> <p>Plano de Estudo Tutorado (PET)</p> <p>Impactos e possíveis desafios enfrentados com o distanciamento social</p> <p>Estratégias curriculares para compensação da aprendizagem</p> <p>Projetos complementares desenvolvidos na escola que auxiliaram no processo de recomposição da aprendizagem</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 7 – Ensino remoto emergencial / Retorno às aulas presenciais

Pesquisa de campo – entrevistas	
Categorias	Subcategorias
a. A pandemia de covid-19 e o processo de ensino-aprendizagem	<p>Orientação para organização e reordenamento</p> <p>Intervenção pedagógica no período pandêmico durante o ERE</p> <p>Mediações metodológicas para o ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE</p> <p>Recursos tecnológicos midiáticos</p> <p>Desafios enfrentados com o distanciamento social</p> <p>Processo de inclusão escolar (experiências exitosas)</p>
b. O retorno às aulas presenciais	<p>Orientação para acolhimento dos estudantes nas aulas presenciais</p> <p>Medidas de biossegurança</p> <p>Desafios enfrentados com o retorno às aulas presenciais</p> <p>Experiências exitosas vivenciadas</p> <p>Estratégias de AEE na SRM para o PAEE</p> <p>Medidas compensatórias de aprendizagem no retorno às aulas presenciais</p>

c. O Atendimento Educacional Especializado	Definição e entendimento dos serviços prestados no AEE
	Práticas avaliativas de aprendizagens no retorno às aulas presenciais

Fonte: Elaboração própria.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Pesquisa documental: Reordenamento do ensino emergencial / Retorno às aulas presenciais

Os resultados provenientes da pesquisa documental foram sistematizados em categorias e subcategorias. Os documentos oficiais consultados foram: Resolução SEMED n.º 122, de 5 de setembro de 2022, que estabelece normas para o reordenamento do cumprimento da carga horária anual e dos dias letivos no âmbito da REME, em decorrência da pandemia causada pela covid-19; Parecer CME n.º 13/2022, que corresponde às medidas orientadoras e institucionalizadas ao processo denominado Recomposição da Aprendizagem para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS – Projeto “Os trilhos do Recomeço para o avanço Estudantil”; Lei Complementar n.º 315, de 16 de dezembro de 2022, que dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para Estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, da REME; Resolução SEMED n.º 68/2022, que regulamenta a organização e o funcionamento do projeto de correlação de fluxo nas unidades escolares do Ensino Fundamental; Programa Tempo de Aprender, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); aqueles elencados na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (revogado pelo Decreto n.º 11.556, de 12 de maio de 2023).

6.1.1 Período de suspensão temporária de aulas presenciais

Com base no Parecer CME n.º 13/2022, no município de Corumbá as escolas fecharam os portões em 18 de março de 2020, após a publicação do Decreto n.º 2.263, de 16 de março de 2020, o qual estabelecia adicionais de combate ao novo coronavírus, dentre eles a suspensão temporária de aulas presenciais na REME.

Para garantir o direito à educação dos estudantes corumbaenses, mesmo com o ensino interrompido, algumas estratégias foram aplicadas pela SEMED, a saber: elaboração de atividades para todos os anos e disponibilização em plataforma *on-line* para as unidades escolares; formação de professores em modalidade virtual; e estratégias de comunicação virtual.

Por conta da realidade pandêmica foi publicada a Resolução SEMED n.º 122, de 17 de agosto de 2020, a qual estabeleceu normas para o reordenamento do cumprimento da carga

horária anual e dos dias letivos no âmbito da REME, em decorrência da pandemia causada pela covid-19 (Corumbá, 2020f). Em 19 de novembro de 2020 foi publicada a Resolução SEMED n.º 150, que constituiu e nomeou membros para o Comitê Municipal de Retorno Gradual das Aulas Presenciais na REME (Corumbá, 2020h). Com a esperança de um possível retorno ao ensino presencial, em 28 de dezembro de 2020 foi publicada a Resolução SEMED n.º 168, a qual dispunha sobre o protocolo de biossegurança de retorno gradual às aulas presenciais na REME e nas unidades educacionais que compunham o Sistema Municipal de Ensino para o ano letivo de 2021 (Corumbá, 2020i).

Com o número de casos de vítimas da covid-19 ainda alarmante no país e o ensino presencial impedido de retorno nas escolas, a SEMED, com respaldo em experiências intermunicipais e interestaduais, iniciou o processo de elaboração de um documento denominado Guia Curricular Prioritário, que dividia o ensino por anos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), por componente curricular (6º ao 9º ano) e por modalidade, Educação de Jovens e Adultos (EJA), acerca do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul e de possível seleção de habilidades e competências essenciais ao contexto (Corumbá, 2022a).

A Lei Complementar n.º 315, de 16 de dezembro de 2022 — que trata da Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para Estudantes PAEE da REME, acresce dispositivo da Lei Complementar n.º 115, de 26 de dezembro de 2007, e dá outras providências, instituindo a política de atendimento do PAEE na perspectiva da Educação inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas unidades escolares —, observou os seguintes princípios e diretrizes: aprendizagem, convivência social e respeito à dignidade como direitos humanos; reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e diferença e da não discriminação; compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural, e não apenas como uma questão médica-biológica; promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerando os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem; transversalidade da Educação Especial inclusiva em todas as etapas e modalidades de Educação ofertadas pela REME; institucionalização do AEE como parte integrante do PPP das unidades educacionais; currículo emancipatório, inclusivo, relevante e organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando que práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos sejam articulados ao saber acadêmico; indissociabilidade entre o

cuidar e o educar em toda a Educação Básica e em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais; direito à brincadeira e à multiplicidade de interações no ambiente educativo, por serem elementos constitutivos da identidade das crianças; direitos de aprendizagem, visando garantir a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, geracionais, étnicos e artísticos, tanto nacionais como regionais; participação do educando, de sua família e da comunidade, considerando os preceitos da gestão democrática; planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional individualizado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; adequação ou eliminação de barreiras arquitetônicas que causem impedimento ou dificuldade de acesso às escolas da REME; formação para a equipe escolar, de modo a reduzir qualquer barreira comunicativa ou emocional na interação social com as famílias e com os educandos; e garantia à inclusão dos estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva, por meio da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e da Língua Portuguesa como segunda língua, na perspectiva de uma Educação bilíngue (Corumbá, 2022b).

Pela Lei Complementar n.º 315/2022 ficou instituído, sem aumento de despesas, o Núcleo de Educação Especial e Inclusão de Corumbá/MS (NEEI) no organograma da SEMED, com o objetivo de executar com especialidade as práticas de gestão voltadas à Educação Especial inclusiva na REME. O NEEI é composto de servidores nas funções de: supervisor, assessor técnico-pedagógico e coordenador, que devem possuir graduação com licenciatura e pós-graduação em Educação Especial ou áreas afins.

Consideram-se serviços de Educação Especial, conforme essa Lei (Corumbá, 2022b), no âmbito da REME, aqueles prestados por: I – Intérprete de Libras; II – Tradutor-Intérprete de Libras; III – Professor de Apoio Inclusivo; IV – Técnico de Organização Escolar; V – Técnico de Educação Especial; VI – Professor de Sala de Recursos Multifuncionais. Os profissionais da Educação designados para atuar nas SRMs devem pertencer ao quadro de professores efetivos da REME (Corumbá, 2022a).

6.1.2 Retorno às aulas presenciais

Com os casos de covid-19 diminuindo e o processo de imunização em massa, foi possível o retorno à presencialidade nas escolas da REME, que ocorreu com a publicação do Decreto n.º 2.620, de 15 de junho de 2021, o qual abordava o retorno das aulas presenciais para o segundo semestre de 2021. Com isso, houve a necessidade do estabelecimento de protocolos

de biossegurança e da adoção de estratégias de ensino-aprendizagem que viabilizassem a complementação do aprendizado estudantil (Corumbá, 2022a).

Já a Resolução SEMED n.^º 142, de 31 de agosto de 2021, foi publicada com a finalidade de regulamentar a organização das ações pedagógicas no âmbito da REME em 2021. Este documento definiu, entre outras estratégias, o retorno às aulas presenciais de acordo com o indicativo da bandeira do Programa de Saúde e Segurança da Economia (Prosseguir) para o município de Corumbá/MS, conforme o Parecer n.^º 4/2021 do Comitê Municipal de Retorno às Aulas Presenciais diante da classificação das bandeiras consoante o grau de risco.

No Parecer CME n.^º 13/2022 também consta que, para garantir o direito ao estudante quanto ao cumprimento da carga horária anual e dos dias letivos, foi publicada a Resolução SEMED n.^º 19, de 3 de fevereiro de 2022, a qual regulamenta a aplicação do Plano de Estudo Tutorado (PET) nas unidades escolares e Centros de Educação Infantil, cabendo a estes programar o escalonamento, segundo consta no Decreto n.^º 2.620/2021: “Art. 4º – Compete à direção escolar a organização do escalonamento dos estudantes para o retorno das aulas presenciais, e outras providências que necessário forem, conforme orientação expedida pela Secretaria Municipal de Educação” (Corumbá, 2021a).

Finalmente, em reunião do dia 11 de fevereiro de 2022, decidiu-se pelo retorno às aulas presenciais em sua totalidade com os alunos, ou seja, 100% dos alunos matriculados na REME deveriam retornar às unidades escolares.

Com o retorno total dos alunos presencialmente, foi possível identificar, não apenas no município de Corumbá/MS, mas em outros locais também, que outros desafios precisavam ser enfrentados, pois os alunos apresentavam dificuldades no processo de internalização dos conhecimentos curriculares. Percebeu-se, ainda, que diferentes motivos impulsionaram a evasão escolar, e a equipe gestora sentiu que o corpo docente estava com a saúde emocional afetada por diferentes realidades, entre outros (Corumbá, 2022a).

Assim, a SEMED, visando minimizar os impactos da pandemia na formação integral dos estudantes, propôs o desenvolvimento do projeto “Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil”, como estratégia metodológica de efetivo trabalho pedagógico (Corumbá, 2022a).

6.1.2.1 Estratégias curriculares para compensação da aprendizagem

A SEMED elaborou o projeto “Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil”, institucionalizando o processo de recomposição de aprendizagem, tendo em vista que no ano de 2020 foi a disseminação da pandemia da covid-19 e cujo resultado abalou todo o planeta,

causou perdas e paralisação em todos os setores, incluindo o educacional, a ponto de ocasionar a necessidade de alteração dos calendários escolares e das atividades educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, fundamentado na Constituição Federal de 1988, na LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, na Lei n.º 13.005/2014, no PNE e na Lei n.º 2.484, de 26 de junho de 2015, do Plano Municipal de Educação de Corumbá/MS (PME).

A recomposição da aprendizagem traz a ideia de que a aprendizagem não aconteceu de forma adequada, deve ser reorganizada e, em muitos casos, acelerada. Para efetivação desse projeto, a SEMED traçou o seguinte objetivo geral:

Promover a recomposição da aprendizagem a partir do trabalho participativo e o dialógico na Reme/Corumbá-MS. Com esse, alguns objetivos específicos foram priorizados, a citá-los: Realizar avaliação de percurso com as turmas de 1º ao 9º ano nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática; Propor a sequência didáticas e atividades interdisciplinares como proposta de trabalho; Aprimorar as habilidades de leitura e de escrita em língua portuguesa e no letramento matemático na Reme/Corumbá-MS; Possibilitar a (re)organização de estratégias que potencializam o envolvimento dos estudantes no convívio escolar (Corumbá, 2022g).

Os procedimentos metodológicos da escrita do projeto pautaram-se em pesquisas, leituras e vídeos sobre o universo da recomposição da aprendizagem. A aplicação da avaliação de percurso no primeiro semestre de 2022 e a aplicação da recomposição da aprendizagem no ambiente escolar no segundo semestre foram detalhadas na seção Jornada Metodológica 2022 (Corumbá, 2022a).

Com base na Comunicação Interna Circular SEMED n.º 152, de 5 de agosto de 2022, direcionada às unidades escolares da REME, designada pelo secretário municipal de Educação em continuidade às ações da recomposição da aprendizagem, constatamos que foram encaminhadas planilhas de acompanhamento pedagógico para auxiliar o percurso formativo de cada estudante, e foram revistas planilhas para verificação se os estudantes haviam sido categorizados de acordo com o nível de conhecimento aferido em sala de aula (pelo professor) ou por meio da atividade diagnóstica.

Quanto ao agrupamento dos estudantes, foram considerados os seguintes critérios:

- a) etapa de Ensino Fundamental I: 1º ao 3º ano, 4 e 5º ano, e 6º ao 9ºano;
- b) nível de aprendizagem: não desenvolve, introdutório, em desenvolvimento ou consolidado.

Para os agrupamentos em cada etapa nos três níveis, foram elencados no quadro a seguir as habilidades, em caráter orientativo.

Quadro 8 – Planilha de acompanhamento pedagógico (habilidades)

Habilidades / Etapas de ensino				
Componente	Eixo	1º ao 3º ano	4º e 5º ano	6º ao 9º ano
Matemática	Números e operações	Representa graficamente quantidades de uma coleção.	Representa graficamente quantidades de uma coleção.	Conhece e utiliza as características do sistema de numeração decimal com relação ao valor posicional do algarismo na composição e decomposição de números (6º ao 9º).
		Compreende o valor posicional do algarismo na composição e decomposição de números.	Compreende o valor posicional do algarismo na composição e decomposição de números.	Resolve situações-problema com números naturais envolvendo adição (6º a 9º ano).
		Resolve adição pela contagem regressiva do fato matemático (+).	Resolve adição pela contagem regressiva do fato matemático (+).	Resolve situações-problema com números naturais envolvendo adição (6º a 9º ano).
		Resolve subtrações pela contagem regressiva do subtraendo em fato matemático (-).	Resolve subtrações pela contagem regressiva do subtraendo em fato matemático (-).	Resolve situações-problema com números naturais envolvendo subtração (6º a 9º ano).
		Compreende a multiplicação como ideia do campo aditivo no fato matemático (X).	Compreende a multiplicação como ideia do campo aditivo no fato matemático (X).	Resolve situações-problema com números naturais envolvendo multiplicação (6º a 9º ano).
		Compreende a divisão como partilha de parcelas iguais em fato matemático.	Compreende a divisão como partilha de parcelas iguais em fato matemático.	Resolve situações-problemas com números naturais envolvendo divisão (6º ao 9º).
Língua Portuguesa	Leitura	Lê texto com autonomia.	Lê texto com autonomia.	Lê texto com autonomia.
		Lê em voz alta e com fluência.	Lê em voz alta e com fluência.	-
	Produção de Textos	Produz textos com autonomia.	Produz textos com autonomia.	Produz textos com autonomia.

Fonte: Corumbá, 2022.

No Ensino Fundamental I, o professor regente ficou responsável pela categorização dos alunos em cada nível, considerando o desenvolvimento e as habilidades (não desenvolve, introdutório, em desenvolvimento e consolidado) e, em último caso, o bom senso do professor, desde que o aluno ficasse agrupado no nível que favorecesse sua aprendizagem. Os agrupamentos que davam origem às estações de aprendizagem ficaram a cargo dos coordenadores, que observavam as turmas e categorizavam os estudantes em relação às

habilidades destacadas em âmbito de escola (não desenvolve, introdutório, em desenvolvimento e consolidado).

As estações de aprendizagem consistiam em criar uma espécie de circuito dentro da sala de aula. Cada estação propunha uma atividade diferente sobre o mesmo tema central, a qual tinha início, meio e fim, sem exigir um exercício prévio para sua compreensão, pois cada grupo começava em uma estação diferente e depois ia para as outras. Assim, era preciso que os grupos fossem capazes de resolver cada desafio isoladamente. Os ajustes na regra quanto aos agrupamentos em virtude do grande número de turmas do mesmo ano em um período ou ausência da mesma etapa no mesmo turno foram definidos junto à SEMED.

Quanto ao currículo, a recomposição objetivou o desenvolvimento das “habilidades estruturantes” que compõem a base dos processos de alfabetização e letramento: leitura, escrita e conhecimentos em Matemática, que ganhou apoio de toda a equipe pedagógica. O trabalho com as habilidades essenciais foi mantido em cada ano do Ensino Fundamental.

Concernente à avaliação diagnóstica inicial, etapa do processo de ensino-aprendizagem que visou orientar o trabalho pedagógico, ela conduziu os agrupamentos para o mês de agosto de 2022, previsto como início da execução do projeto. Os agrupamentos subsequentes foram conduzidos pela avaliação realizada pelos professores regentes, de Língua Portuguesa e de Matemática na turma de origem de cada aluno.

Com base na Comunicação Interna Circular SEMED n.º 152/2022, o cronograma de execução e as ações da recomposição seguiriam por um período de cinco meses (de agosto/2022 a dezembro/2022), com atendimentos quinzenais. As sequências didáticas seriam disponibilizadas em *drive* e enviadas ao corpo docente por grupos do WhatsApp e por *e-mail* às escolas. A equipe do NEEI orientaria as escolas em relação aos agrupamentos dos alunos do PAEE, assim como em atividades disponibilizadas por eles, mas não há detalhes dessas orientações. A equipe da Gerência de Gestão de Políticas Educacionais (GGPE) estaria disponível e responsável para demais esclarecimentos.

Assim, as salas se transformaram em estações de aprendizagem, em que cada estação atendeu apenas a um nível. Foi possível ter várias salas do mesmo nível, cada uma tendo um nome próprio. Nas estações de aprendizagem, cada professor trabalhou as sequências didáticas, tendo em vista as habilidades essenciais de cada ano. A coordenação pedagógica e a auxiliar de disciplina deram suporte na organização da aprendizagem, dialogaram com os professores sobre os avanços da aprendizagem dos alunos após o trabalho nas estações de aprendizagem e reorganizaram novos agrupamentos de acordo com o desenvolvimento de cada aluno. Informações sobre a recomposição de aprendizagem aos pais e ou responsáveis foram

viabilizadas via *live*. Entretanto, cada unidade escolar ficou livre para tratar do tema em reuniões que porventura realizassem.

6.1.2.2 Projetos complementares desenvolvidos na escola que auxiliaram no processo de recomposição da aprendizagem

- **Correção de fluxo**

A Resolução SEMED n.º 68, de 27 de abril de 2022, regulamentou a organização e o funcionamento do projeto de correção de fluxo nas unidades escolares do Ensino Fundamental em Corumbá/MS sob caráter regional, na modalidade de tutoria no contraturno do período escolar dos alunos identificados em distorção de idade/ano com matrícula do 2º ao 5º ano, destinada a acompanhar e orientar o aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, objetivando qualificar a aprendizagem em leitura, escrita e conhecimento matemático. A tutoria teve o objetivo de ajudar o aluno a alcançar o êxito e a realização do avanço na trajetória escolar, na etapa final, com o início do processo de classificação (Corumbá, 2022e).

A carga horária de atendimento da tutoria era de cerca de oito horas-aula semanais e acontecia de segunda a quinta-feira, com grupos no matutino e no vespertino. Cada professor/tutor podia trabalhar com oito alunos/tutorados, agrupados em dois dias não consecutivos na semana. Os alunos recebiam lanche (Corumbá, 2022e).

O projeto de correção de fluxo tinha que ser compreendido em três dimensões: a educativa, caracterizada por oferecer ao aluno o suporte pedagógico necessário para melhorar o seu desempenho escolar; a do cuidado, com dinâmica que estabelecia competências socioemocionais para trabalhar a autoestima; e a prática do aprender e o avanço escolar (Corumbá, 2022e).

Conforme Resolução SEMED n.º 68/2022, competia à SEMED viabilizar os mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o projeto de correção de fluxo, o que incluía:

Art. 2 Estrutura do projeto; Parcerias com espaços alternativos para o atendimento pedagógico da tutoria; identificação na base de dados do Sistema de ensino de Escritação Escolar os alunos em distorção de idade/ano matriculado do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Efetivar contrato de trabalho temporário com professor pedagogo pelo período de oito meses para atuar como tutor com carga horária de 20 horas-aulas semanais; Definir profissionais que atuará como coordenador pedagógico no “Projeto Aprendizagem e Inclusão Social”; Realizar formação inicial e continuada para os professores que atuarão como tutores no projeto correção de fluxo; Viabilizar insumo para lanche dos alunos inscritos no projeto (Corumbá, 2022e).

Já a unidade escolar era responsável por efetivar as seguintes ações para a implementação do projeto de correção de fluxo: atualizar a situação do aluno identificado pela SEMED com distorção de idade/ano; aplicar sondagem diagnóstica inicial nas turmas do 2º ao 5º ano nas unidades escolares selecionadas; realizar reunião com os pais ou responsáveis legais dos alunos público-alvo da proposta para apresentar o projeto e proceder à sua inscrição; monitorar a frequência e o desenvolvimento dos alunos participantes; organizar escala de serviço dos servidores da limpeza para manutenção dos espaços de atendimento da tutoria; efetuar o processo de classificação na etapa final do projeto (Corumbá, 2022e).

Por sua vez, à secretaria escolar incumbia: fazer o deferimento da inscrição do aluno no projeto de correção de fluxo; arquivar na pasta de matrícula do aluno a Carta de Compromisso assinada pelos pais ou responsável legal; deferir protocolo de solicitação de processo de classificação; atualizar o histórico escolar do aluno tutorado após aprovação no processo de classificação; informar no censo escolar a matrícula do aluno em projeto no contraturno (Corumbá, 2022e).

Ao coordenador pedagógico do projeto de correção de fluxo concernia: participar da formação inicial para professor/tutor; acompanhar e aplicar a avaliação diagnóstica inicial; organizar os grupos de tutoria e os horários de atendimento por professor/tutor; monitorar o registro da frequência no projeto; estabelecer parcerias com os pais ou responsável legal quanto à participação, acompanhamento e valorização do aluno tutorado; acompanhar a elaboração e validação do plano de ação do professor/tutor no atendimento da tutoria; desenvolver assessoria técnica-pedagógica para a construção das propostas de verificação de aprendizagem junto ao professor/tutor; elaborar, em parceria com o professor/tutor, o processo de classificação (Corumbá, 2022e). O coordenador pedagógico ainda se responsabilizaria por monitorar a ação de tutoria em até dois locais distintos.

Ao professor/tutor, quanto à atuação no projeto de correção de fluxo, cabia: participar da formação inicial do projeto; aplicar e analisar os resultados da avaliação diagnóstica inicial; identificar a trajetória e o desempenho escolar do aluno tutorado para formação dos grupos de tutoria; elaborar, em parceria com o coordenador pedagógico, o plano de ação personalizado para o atendimento do grupo tutorado; desenvolver ferramentas estratégicas para manutenção de contato e parceria com pais ou responsável legal do aluno; elaborar, em parceria com o professor regente da turma de origem do aluno tutorado e com a supervisão do coordenador pedagógico as avaliações para o processo de classificação (Corumbá, 2022e).

Por fim, os pais ou responsáveis dos estudantes público-alvo da correção de fluxo deveriam: participar da reunião de apresentação do projeto na unidade escolar; solicitar e

preencher a ficha de inscrição no projeto; conhecer e assinar a Carta de Compromisso de acompanhamento de participação do aluno; subsidiar o deslocamento do aluno no contraturno do horário escolar em local identificado para o funcionamento do atendimento de tutoria; manter contato com coordenação e professor/tutor quanto à frequência e ao desempenho escolar do aluno; solicitar, via protocolo na secretaria escolar, a realização do processo de classificação (Corumbá, 2022e).

Todo o trabalho redigido na Resolução SEMED n.º 68/2022 foi realizado numa ação pedagógica colaborativa entre toda a comunidade escolar no desenvolvimento das atividades propostas no projeto. Não obstante, não constatamos nesta resolução nenhuma orientação destinada ao PAEE, considerando que estes indivíduos estavam inseridos nas turmas do ensino regular.

- **Tempo de Aprender**

O Programa Tempo de Aprender foi implementado a fim de garantir apoio adicional no turno regular ao professor alfabetizador por meio do assistente de alfabetização, o qual atua em turmas de alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental) (Brasil, 2020c, p. 15).

São princípios do Programa Tempo de Aprender, em consonância com a BNCC, aqueles elencados na PNA, instituída pelo Decreto n.º 9.765/2019 (revogado pelo Decreto n.º 11.556/2023): o compromisso mediante conjugação dos esforços da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas (Brasil, 2020c).

De acordo com a Resolução SEMED n.º 89, de 6 de maio de 2022, o Programa Tempo de Aprender tem como objetivos: elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas; contribuir para a consecução da meta 5 do PNE, de que trata o Anexo da Lei n.º 13.005/2014; assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país; e impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas.

Das atribuições do assistente de alfabetização estão, obrigatoriamente: concluir o curso Práticas de Alfabetização, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC); apoiar o professor alfabetizador regente da turma no processo de aprendizagem de leitura, escrita e matemática dos alunos matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental;

realizar as atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador regente de sala, conforme orientações da SEMED, e com o apoio da gestão escolar, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os alunos; atender, prioritariamente, aos alunos que apresentarem dificuldades quanto ao processo de alfabetização, de forma individual ou em pequenos grupos; apresentar a frequência e a relação dos alunos atendidos, segundo a orientação da equipe pedagógica da unidade escolar, para fins de monitoramento do programa e arquivamento de documentação; cumprir a carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do programa; realizar com responsabilidade, pontualidade e assiduidade suas obrigações junto ao programa; assinar o Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário (Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998), a ser entregue e depois arquivado pelas unidades escolares. Por fim, o assistente de alfabetização do Programa Tempo de Aprender não deve ser substituto do professor regente (Corumbá, 2022e).

Convém encerrar este tópico mencionando que não consta nenhuma ação voltada à promoção da compensação da aprendizagem e/ou alfabetização de crianças atípicas, com a finalidade de suporte ou apoio à alfabetização, ainda que este público esteja inserido na pré-escola e nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras.

6.2 Pesquisa de campo (entrevista) – Ensino Remoto Emergencial / Retorno às aulas presenciais

Dando sequência à análise e discussão, abordaremos os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas na coleta em campo, cujos participantes foram gestores, professores e pais dos alunos que frequentaram o AEE no período do distanciamento social/retorno às aulas presenciais.

6.2.1 A pandemia da covid-19 e o processo de ensino-aprendizagem

A presente categoria focaliza o período de suspensão das aulas presenciais no período do distanciamento social desencadeado pela pandemia de covid-19 e se divide em seis subcategorias, como já descrito no método.

6.2.1.1 Orientação para organização e reordenamento

Os gestores destacaram que a SEMED teve uma função importante no que se refere ao direcionamento e organização para o reordenamento do processo educacional durante o período de distanciamento social, considerando o alinhamento e as parcerias estabelecidas com a Secretaria Municipal de Saúde.

As aulas foram através de orientações da SEMED, no primeiro momento eles ficaram distantes (ficaram em casa em aulas remotas), posteriormente, [...] nós montamos toda uma estratégia pela escola e depois nós seguimos a plataforma da Secretaria de Educação. Os alunos desenvolveram as atividades toda a distância através do grupo do WhatsApp e também dessa plataforma [no 1º ano da pandemia – 2021] (Diretora).

Além da orientação da SEMED, nós aqui na escola com a coordenação buscamos alternar com as buscas ativas e atividades impressas [no primeiro ano] (Diretora-Adjunta).

Com base na Instrução SEMED n.º 3, de 26 de agosto de 2020, que fixou instrução para reelaboração do calendário escolar nas unidades da REME em virtude da pandemia de covid-19, com amparo legal na Lei Complementar n.º 219, de 20 de dezembro de 2017, fundamentada na LDBEN, na Lei n.º 14.040/2020 e na Resolução SEMED n.º 123/2020, a SEMED estipulou que o ano letivo de 2020 nas unidades de ensino da rede municipal teria início em 17 de fevereiro, com previsão de encerramento em 9 de dezembro.

A Prefeitura Municipal de Corumbá/MS, a fim de implementar ações preventivas e conter avanços da doença, em decorrência da disseminação rápida de contágio e mortes provenientes da covid-19, promulgou os Decretos n.º 2.278, de 1 de abril de 2020, e n.º 2.287, de 17 de abril de 2020, provocando a suspensão das atividades presenciais quinzenais, sendo promulgada pelo Decreto n.º 2.309, de 18 de maio de 2020, a antecipação das férias escolares. Pelo Decreto n.º 2.263, de 16 de março de 2020, ficaram suspensas nas escolas da REME as aulas presenciais e os demais atendimentos até o término do ano.

Durante a pandemia, a interação entre estudantes e professores foi afetada de forma drástica. Martins (1997) aborda em seu artigo “Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo” a importância das interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano e o papel da escola como promotora do conhecimento, e como esta deve criar condições para que os alunos se tornem pensantes e livres de manipulações externas, e cuja linguagem desempenha um papel fundamental nesse processo.

Vygotsky (1997) defende como o meio social interfere no desenvolvimento das crianças, pois estas estabelecem relações com as pessoas, os objetos, a sociedade, a cultura ao seu redor.

Todas essas relações são carregadas de signos e significados que são construídos historicamente, e quando a criança frequenta a escola, as relações estabelecidas entre os pares (colegas, professores e demais funcionários) favorecem novas e diversificadas interações que vão contribuir na formação do sujeito e no modo como ele se enxerga no mundo, favorecendo novas habilidades sociais. Assim, “A sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção do saber” (Martins, 1997, p. 1).

6.2.1.2 Intervenção pedagógica no período pandêmico durante o ERE

O isolamento social provocou mudanças direcionadas ao uso excessivo de tela para os alunos e às dúvidas quanto ao AEE. Os professores comentaram que as orientações recebidas do NEEI, para atender aos estudantes com deficiência pelo ERE durante a pandemia, estavam designadas a “todos”, independentemente do público atendido, sendo assim, o PAEE não poderia ficar desassistido naquele período. Os professores, ainda, deveriam manter contato com os pais e estudantes para não perder o vínculo, viabilizando orientações e atividades, pois era necessário readequar os atendimentos aos estudantes com comorbidade ou que não tinham como ir à escola.

De início houve aquela dúvida de como proceder diante da pandemia. Inicialmente, nós tivemos as aulas suspensas, tivemos algumas reuniões com o Núcleo, estabelecemos essa questão de começar a desenvolver algumas atividades, práticas e orientações para as famílias, especialmente também caminhar junto com a escola, que havia muitas dúvidas até mesmo dos professores de como desenvolver uma atividade específica para esse aluno. Então foi um grande desafio criar métodos ou estratégias para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos (Professor 1).

Uso excessivo da tela para todos os alunos (Professor 2).

[...] buscamos realizar mais cursos, pois precisamos aprender novas formas de trabalhar com nossos alunos. Buscamos também ainda mais parceria com a família, pois era preciso continuar, dar continuidade ao trabalho em casa. Sugerimos atividades para serem realizadas com a família, buscando o fortalecimento do vínculo familiar. Quanto às mudanças para o AEE: rever a forma pedagógica de se trabalhar toda a estrutura (Professor 4).

Quanto aos materiais, a gente trabalhou bem mais com materiais recicláveis e reutilizáveis, por conta que alguns materiais são permanentes da sala, não podíamos enviar para o aluno trabalhar, então nós tínhamos que adaptar o conteúdo a essas atividades usando esses materiais disponíveis que nós tínhamos, como garrafinhas, barbante, papelão... A gente foi fazendo atividades adaptadas para que eles fizessem na prática o desenvolvimento do conteúdo (Professor 5).

Em virtude da pandemia, o período de 18 a 31 de março foi considerado não letivo, sendo utilizado para reorganização das ações pedagógicas no âmbito das unidades escolares. De acordo com a Resolução SEMED n.º 122/2020, foram desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a contar de 1 de abril de 2020 até que houvesse segurança para o retorno das atividades presenciais, a fim de cumprir os objetivos da aprendizagem e o desenvolvimento da integração da carga horária mínima do ano letivo de 2020.

Sendo as aulas pelo sistema remoto, questionamos aos responsáveis dos estudantes PAEE se houve apoio ou acompanhamento da SRM para o estudante PAEE, suporte pedagógico do AEE e/ou atendimento domiciliar no período do distanciamento social. Em resposta, os pais entrevistados alegaram que não receberam atendimento na SRM por conta do distanciamento social nos primeiros meses.

Como nos primeiros dias foi suspenso, não. E depois no outro ano que voltou, com máscara, tudinho, com higienização, tudo... aí teve apoio. Mas no primeiro ano foi suspenso (Responsável do Estudante 1).

Não no período da pandemia, não (Responsável do Estudante 2).

Não. Durante, não. Em 2022, sim. Na escola, a professora de apoio; em casa, eu (Responsável do Estudante 2).

Sobre o atendimento remoto (videoaulas ou atividades impressas), os pais afirmaram que eles acompanharam e/ou contrataram professores particulares para auxiliar nas atividades de alfabetização das crianças.

Em casa, né!? Comigo. E aí depois, como ele tinha muita dificuldade, eu coloquei numa aula de reforço, com uma professora de reforço por uns 5 meses, para poder ajudar, auxiliar. E ajudou bastante, e era mais em casa comigo mesmo (Responsável do Estudante 1).

[...] como eu optei para que, na época, minha filha continuasse em casa, eu mesma, em casa, procurava sanar as dúvidas que ela tinha (Responsável do Estudante 2).

[...] no caso de dúvidas, a professora pedia para que viesse, né? Como eu optei para que, na época, minha filha continuasse em casa, eu mesma, em casa, procurava sanar as dúvidas que ela tinha. Como eram atividades, ainda na época, era começo, né? Como ela perdeu o ano de 2020, quando veio a pandemia, ela perdeu o ano todo, ela perdeu aquele primeiro aninho da escola. Eu procurei, na minha casa mesmo, tentar ajá-la (Responsável do Estudante 3).

No tocante aos atendimentos domiciliares, os pais não fizeram menção de ter recebido visitas; eles é quem tinham que ir à escola buscar as atividades impressas sem a companhia do estudante, por conta da fragilidade da saúde e a fim evitar contaminação aos filhos.

Eu quem ia buscar atividade, né? Ele nem podia ir. Só era o pai ou a mãe que poderia ir buscar para ele (Responsável do Estudante 1).

Foi suspenso para todos. O AEE ficou sem atendimento durante esse período, isso em 2020 (Responsável do Estudante 2).

O Parecer CNE/CP n.º 16, de 9 de outubro de 2020, relativo ao reexame do Item 8 (Diretrizes para Atendimento ao Pùblico da Educação Especial), e o Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020, sobre a implementação de diretrizes educacionais amplas para a Educação Especial, dispunham que o currículo no contexto da pandemia e as atividades letivas presenciais e não presenciais aos serviços a que as pessoas com deficiência têm direito deviam ser os mesmos prestados aos demais alunos em todo o sistema de ensino brasileiro.

A Educação é mais que um processo e um contexto para a promoção da aprendizagem de conteúdos técnico-teóricos, devendo também promover a convivência humana. Costa (2006), em seu artigo intitulado “Superando limites: a contribuição de Vygotsky para Educação Especial”, corrobora a importância da linguagem e das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, centralizando seu trabalho nas possibilidades dos sujeitos, e não nos seus déficits.

6.2.1.3 Mediações metodológicas para o ensino-aprendizagem aos estudantes PAEE

As mediações metodológicas correspondentes ao ensino-aprendizado dos estudantes PAEE trouxeram fortalecimento nas parcerias entre professores para execução do ensino colaborativo, assim como elaboração de recursos criativos lúdicos. A aprendizagem colaborativa incentiva a colaboração, a discussão e o compartilhamento de ideias, criando um ambiente de aprendizado mais interativo e estimulante para a troca de conhecimento.

Morin (2014) afirma que é preciso repensar as práticas exercidas no interior das instituições de ensino, de forma a propor o aprender, auxiliando os estudantes no gerenciamento das informações às quais têm acesso, de modo a construir e organizar sua própria perspectiva. Libâneo (1994) acrescenta que o docente deve encarar sua função como parte da prática social global, permitindo pensar sobre o real histórico e dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didático. Assim, os professores atuaram como facilitadores, orientando e estimulando o raciocínio dos estudantes atípicos, conforme explicitado a seguir.

[...] com os demais alunos realizavam atividades com jogos impressos, onde esse aluno recebia o material que estava disponibilizado na escola. Quando esse material não era retirado na escola, pensava-se na possibilidade de fazer essa entrega para esse aluno na residência. Então se marcava com a família, levava-se esse material na porta, esse material era higienizado, geralmente colocado em pastas, higienizado com álcool em gel ou máscaras, e geralmente esse contato com a família tinha, na rua, uma

distância mínima de 2 metros de distância, onde ali eram repassadas algumas orientações básicas para esses alunos. Mas, assim, o ensino em si foi bem dinâmico através de material impresso, em alguns casos, bem raros, foi via WhatsApp, pois nem todos tiveram acesso à tecnologia. Não foi disponibilizado pacote de dados de *internet* para esses alunos, muitos só tinham o celular que ficava com o pai. Então, assim, realmente foram casos raros os contatos com a família que tivemos via atendimento com tecnologias. Mas a maioria realmente foi com jogos e materiais impressos (Professor 1).

Os responsáveis retiravam as atividades na escola (Professor 2).

No ano de 2021, os atendimentos na SRM eram presenciais. Então, nesse ano, o AEE não foi remoto. Essa opção foi dada aos pais que desejassem fazer pelo sistema remoto. No entanto, nenhum dos pais dos meus alunos fez essa opção. Os atendimentos foram presenciais (Professor 4).

No ensino remoto, eu acredito que houve um certo fortalecimento entre a sala do AEE e o professor do ensino regular, porque eu precisava estar em contato com o professor regente, para poder dialogar se aquele aluno estava buscando as atividades do ensino regular, como estava sendo com o professor de apoio, para eu poder fazer minhas intervenções. Foi até uma maneira de aproximação (Professor 4).

A Lei n.^º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, afirma claramente no artigo 10 do Capítulo I, Direito à Vida, a necessidade de atendimento diferenciado às pessoas com deficiência, ao definir a competência do poder público para garantir a dignidade das pessoas com deficiência ao longo da vida, enfatizando em seu parágrafo único que “Em situações de perigo, emergência ou calamidade pública, as pessoas com deficiência serão consideradas grupo vulnerável e devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e a sua segurança” (Brasil, 2015).

Diante de uma pandemia declarada emergência de saúde pública pela OMS e reconhecida pelo Ministério da Saúde, o país encontrava-se em estado de calamidade pública considerando o risco de contágio da covid-19, o que não permitiria negligência em relação às medidas de proteção e segurança ou comportamento irresponsável (Brasil, 2020g).

O papel desempenhado pelos professores durante o período de distanciamento social ao PAEE estava restritamente voltado a elaborar atividades adaptadas e jogos pedagógicos, “ir ao domicílio” dos alunos para fazer os atendimentos, direcionar ações que envolvessem a família a realizar atividades coletivas com os alunos atípicos, conforme relato dos gestores.

Nesse período, os alunos especiais receberam atendimento domiciliar. Os professores da Educação Especial [...] fizeram atividades, jogos pedagógicos [...] foram a linha de frente. Eles foram até o domicílio para que os alunos especiais não ficassem sem atendimento nenhum (Diretora).

Tiveram ações que envolveram a família, por exemplo, próximo ao Dia dos Pais, elaboração de vídeos com o pai falando algo, atividades ligadas à natureza, plantando alguma coisa, cultivando, e a mãe filmava. Foram atividades propostas pelas professoras de apoio, não só as regentes, para a criança também estar trabalhando e

desenvolvendo o máximo que pudesse. Teve portfólios, vídeos, fotos; teve todos os registros... (Diretora Adjunta).

Porém, supomos que nem todos os professores tenham seguido de fato essa mediação, de levar as atividades ao domicílio dos estudantes, pois, dos participantes entrevistados, nenhum fez menção de ter realizado os atendimentos domiciliares aos estudantes PAEE e inclusive o Professor 2 optou por não responder à questão sobre isso.

Das nossas orientações, não foram especificamente para o atendimento dos nossos alunos, mas sim para manter contato e vínculo através de orientações para os demais professores. O que ficou evidente em nossas orientações foi que nossos alunos público-alvo da Educação Especial não poderiam ficar desassistidos nesse período, que até então não foram suspensos os atendimentos, eles passaram por adequações. Então, assim, sempre mantendo contato com a família, mantivemos algumas orientações principalmente na questão da rotina, a questão de metodologia, quais materiais poderiam ser utilizados para o aluno consolidar aquela atividade. Um exemplo, vão desenvolver uma atividade matemática, poderia usar o material dourado, palito de picolé ou materiais que teriam na própria casa: com feijões, grãos de milho, entre outros, para realizar a contagem e daí a consolidação da atividade. Então essa foi a nossa orientação: principalmente estar, fazer-se presente diante da família e diante dos educadores nesse período crítico que a sociedade estava passando (Professor 1).

A orientação recebida pela escola foi a mesma que foi repassada aos demais alunos: elaborar atividades conforme o bloco de atividades organizado pela SEMED. Os pais vinham até a escola para retirar as atividades (Professor 4).

Nós tínhamos que preparar as atividades de acordo com as especificidades de cada um dos alunos, ligar para as famílias virem retirar as atividades na escola. Aquelas famílias que estavam com dificuldades de ir à escola, a gente levava até a residência, mas não deixava o aluno sem atividade. Marcava uma data para o retorno da entrega dessas atividades realizadas pelo aluno (Professor 5).

Os responsáveis dos Estudantes 1, 2 e 3 afirmaram que seus filhos ficaram sem atendimento de três a quatro meses e depois a escola viabilizou as atividades, de modo que realizavam com o estudante em casa e devolviam na escola para o professor fazer a correção.

Logo no começo parou tudo, né? Teve a parada e aí depois de uns quatro meses que estava todo mundo desesperado, tudo, né? Aí que pegou o mundo inteiro de surpresa. Aí começou a vir as tarefas. Eu pegava as apostilas, tarefas dele, tudo, vinha, fazia com ele tudo em casa e depois levava para corrigir. Foi assim durante o ano inteiro. E no outro ano também, até a metade do ano. Depois que começou a intercalar, intercalar as aulas, vinha uma semana, sim; outra, não. E foram dois anos assim (Responsável do Estudante 1).

Em 2020 teve a paralisação da pandemia completa, ele não foi... Em 2021 foram escalonadas que começaram as aulas (junho): uma semana fazia as atividades em casa, uma semana ia para a escola. Eu ia à escola buscar as atividades e ia fazendo as atividades em casa com ele, para avanço da educação do meu filho (Responsável do Estudante 2).

Em 2020 tivemos aula presencial durante três meses, daí veio a pandemia e logo em seguida foram paralisadas as aulas em todos os colégios. Em 2021, minha filha e eu

vínhamos buscar atividade no colégio e tivemos um grupo em que também os professores faziam os comunicados quando era necessário a gente vir ao colégio para assinar alguma coisa. Sempre tinha alguma coisa para assinar, e a gente sempre estava presente, mas o aluno, não (Responsável do Estudante 3).

Ao consultar a Resolução SEMED n.º 123, de 26 de agosto de 2020, que dispunha sobre a reorganização do Calendário Escolar 2020 na REME em virtude da pandemia da covid-19, não constatamos orientações direcionadas ao PAEE ou alusão ao atendimento domiciliar aos estudantes atípicos nesse período de distanciamento social.

6.2.1.4 Recursos tecnológicos midiáticos

A gestão escolar comentou em entrevista que não foram elaboradas internamente ações ou trabalhos pedagógicos e tecnológicos/midiáticos direcionados aos estudantes PAEE durante o período de distanciamento social, pois os atendimentos aconteceram presencialmente, em que os professores regentes e de apoio se uniram para elaborar jogos e levá-los ao domicílio do estudante: “Eles fizeram atendimentos domiciliar, fizeram atividades, jogos pedagógicos, foram até o domicílio desses alunos para fazer o atendimento” (Diretora). A diretora-adjunta complementou a fala da diretora, informando que os pais encaminhavam vídeos a fim de dar retorno às atividades propostas, e os professores faziam os registros das atividades por meio de portifólios, vídeos, fotos, entre outros.

Segundo a Resolução SEMED n.º 122/2020, as atividades não presenciais na Educação Infantil foram desenvolvidas para aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da Educação Básica, consoante as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de TICs. No Ensino Fundamental I, foram vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de TICs.

Com o Decreto n.º 2.287/2020, a SEMED disponibilizou roteiros de estudo por meio da plataforma digital Tagnos, a qual os professores alimentavam, e a escola viabilizava as atividades impressas aos estudantes que não tinham acesso à *internet*.

Vale ressaltar que o aplicativo WhatsApp foi uma alternativa midiática bem acessível para realizar as busca ativas (contato telefônico ou informações advindas da comunidade para localizar os estudantes), a fim de proporcionar aos estudantes contato direto com a escola e os professores, para atualizar dados cadastrais, receber atendimento, esclarecer dúvidas ou receber devolutivas das atividades realizadas pelo estudante. Esta ação mobilizou toda a equipe escolar (gestão, coordenação, professores e corpo administrativo), gerando custos de dados móveis

próprios e livre acessibilidade aos aparelhos telefônicos — aquisições individuais não advindas da Prefeitura.

Considerando os documentos municipais consultados, não constatamos direcionamentos norteadores voltados especificamente ao atendimento dos estudantes da Educação Especial com relação à dinâmica das aulas não presenciais e ao retorno às aulas presenciais, visto que esta modalidade perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em um período em que os cuidados foram restritos e necessários de distanciamento social.

Sendo assim, consultamos o Parecer CNE/CP n.º 16/2020, documento nacional que trata do Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da Educação Especial) do Parecer CNE/CP n.º 11/2020, contendo Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia, percebemos que o referido parecer propõe o atendimento de todos os estudantes, incluindo o PAEE, mas que algumas das orientações foram consideradas discriminatórias, sob a alegação de desrespeito ao artigo 5º do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual define que “todas as pessoas são iguais perante e sob a lei a que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual benefício da lei” (Brasil, 2009a).

6.2.1.5 Desafios enfrentados com o distanciamento social

Diante do cenário de fortes adversidades à aprendizagem e da ampliação de lacunas das desigualdades de aprendizagem, os desafios enfrentados pela gestão foram: estar frente a uma nova realidade, em que o medo e a insegurança se faziam presentes por conta do elevado nível de contaminação no município; cumprir os protocolos de segurança; acompanhar os atendimentos domiciliares; e monitorar as atividades adaptadas aos estudantes atípicos.

Uma, primeiro porque foi tudo novo, o medo, a insegurança, foram um dos maiores desafios. O medo de estar ali junto, como eu falei... como eles ficaram ali indo até o domicílio das crianças; e... acredito que essa tenha sido a maior dificuldade, da construção de atividades, por nunca ter vivido aquilo (Diretora).

Era um desafio tanto para nós, direção, coordenação, e para a professora de apoio ir na casa. Um período tão delicado, que a gente sabia que era de isolamento, e elas precisavam estar dentro dessas casas que a gente conhecia em parte a realidade, e elas foram a fundo, porque elas precisavam estar ali. Era um tempo de 1 ou 2 horas que era determinado de elas estarem com atividades, estarem conversando, levando os jogos. Nós tínhamos alguns professores que confeccionavam os jogos e atividades lúdicos feitos aqui na escola e levavam na casa para serem aplicados com a criança, e elas tinham medo, como qualquer um de nós tivemos nesse período, então foi um grande desafio, mas ele foi superado, porque todos eles acabaram cumprindo o protocolo e toda a orientação da SEMED. E tudo que era proposta a gente procurava

realizar. Então foi um desafio que nós enfrentamos, estar dentro da casa. Esses professores especializados estar dentro da casa desse aluno (Diretora-Adjunta).

Os desafios enfrentados pelos professores quanto ao distanciamento social foram: acompanhar o estudante nos atendimentos a distância; realizar busca ativa; estabelecer rotina de estudo tendo agora os pais como monitores; criar vínculos afetivos a distância com as famílias; e criar estratégias de ensino-aprendizagem.

O que mais afetou foi a questão da rotina, né? Da socialização, da interação, é... de ter esse contato direto com esse aluno. No decorrer da pandemia, os profissionais da Educação Especial do município de Corumbá continuaram os atendimentos de forma remota mesmo, assim, via Whatsapp ou via mensagem de áudio, vídeos, mas ficava evidente essa preocupação da família de como desenvolver essas atividades propostas dos profissionais da sala do AEE, até mesmo da questão da didática, de como abordar esse aluno, de qual meta utilizar para desenvolver as atividades propostas (Professor 1).

No ano de 2020, quando iniciou a pandemia, os alunos ficaram sem atendimento presencial o ano inteiro, a partir de março. E no meu caso, não conhecia os alunos. Este foi o principal desafio (Professor 2).

Eu não estava lotada na SRM em 2020 (Professor 3).

Acredito que o principal desafio foi adaptar as atividades que eram preparadas aos alunos em geral. As atividades remotas já eram uma realidade, mas como fazer para que os alunos PAEE participassem e fossem incluídos nesse processo? Pois não havia nenhuma orientação que atendesse à diversidade de realidades. Mesmo os ditos “normais” tiveram bastante dificuldade (Professor 4).

O principal desafio, acredito, foi a distância. O ensino a distância. Como trabalhar com aluno especial nessa modalidade? Então foi um desafio tanto para o AEE, para a escola e para a família. Porque muitas das famílias não têm esse domínio pedagógico de desenvolver as atividades de lateralidade, de formas, tanto da matemática, quanto da língua portuguesa, então foi um desafio manter o que foi aprendido e estimular a aprendizagem do currículo do ano subsequente (Professor 5).

Os desafios enfrentados pelos estudantes e pais foram: estar distante dos professores para realizar atividades; estabelecer rotina de estudo em casa; esclarecer dúvidas junto aos filhos PAEE, visto que alguns estudantes eram bolivianos, e estes não tinham compreensão ou compreendiam muito pouco da língua portuguesa, pois sua língua oficial é o espanhol.

Não tive dificuldades, não (Responsável do Estudante 1).

Sim, a dificuldade era essa, de poder estar com a criança junto com o professor. Se ela estivesse junto com a professora era mais fácil, a gente poderia tirar as dúvidas junto. Como a gente teve esse distanciamento, e eu, como mãe, procurei evitar que ela saísse de casa, cuidei, né? Então a minha dificuldade foi essa... Ter esse acesso mais aos professores nessa época, sem poder sair de casa, não tinha com quem deixar ela, né? Então eu tive a dificuldade de tirar, mais foram poucas, como era começo, foram poucos (Responsável do Estudante 2).

Sim. Não entendia muito bem. Eu entendo muito bem o português, mas não nas escrituras. Eu não fico muito bem, mas estou aprendendo com meu filho no dia a dia

a escrever. Por conta da escrita, que não era em espanhol, e por conta das atividades, que eram difícil para o entendimento do meu filho autista. Mas sempre tinha alguém disponível para me orientar de como deveria fazer, então via WhatsApp eu ligava. A diretora, a coordenadora e a professora me passavam o número, aí eu não ficava com dúvidas (Responsável do Estudante 3).

A definição do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 explica: “A família, a sociedade e o Estado têm a obrigação de garantir com absoluta prioridade os direitos das crianças, e adolescentes à vida, à saúde, à educação [...]” (Brasil, 1988. O § 2º do mesmo artigo exige programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual. Vale ressaltar que não há hierarquia entre os princípios constitucionais, portanto, a obrigação de evitar riscos à saúde e os riscos educacionais estão aproximadamente no mesmo nível (Brasil, 2020g).

Martins (1997) enfatiza que a apropriação do conhecimento escolar ocorre por meio da mediação, em que a escola oferece conceitos, conteúdos, valores e normas, promovendo autonomia e limites ao exercício da liberdade. Já o professor atua como um guia para intermediar o processo de aprendizagem, propiciando interações sociais ricas e significativas.

Isto posto, destacamos que toda a equipe escolar, em parceria com as famílias, fez uma força-tarefa para não deixar desassistidos os estudantes nesse período, disponibilizando acessibilidade e direcionamentos escolares, seja sob uso das ferramentas midiáticas ou presencialmente, seja sob os protocolos de biossegurança.

6.2.1.6 Processo de inclusão escolar (experiências exitosas)

Mesmo diante das adversidades presentes naquele momento, vários relatos positivos de experiências exitosas aconteceram, entre elas a alegria dos estudantes e dos pais ao verem os professores em suas casas para realizar os atendimentos domiciliares; o pai de um aluno que pediu para levar a mesa escolar para sua residência, para, assim, estabelecer rotina e alusão de estar no ambiente escolar; o reconhecimento das famílias para com o trabalho que os professores exerceram no processo de construção do saber de seus filhos PAEE; a parceria que se fez presente entre algumas famílias e a escola.

Nós tivemos vários relatos que, por mais que tenham insegurança, medo, mas que a alegria de ver o professor na casa, de não se sentir abandonados... foi uma experiência bem positiva, que eles colocavam de estar ali com eles. Teve pai até que pediu para levar a carteira para a residência, para ele se sentir ali, porque tinha algumas dificuldades. Então, assim, pelo menos para eles se sentirem no ambiente escolar, eles levaram as carteiras... (Diretora).

Um ganho também que a gente percebeu foi que os pais tiveram uma noção bem clara do trabalho, o que demanda todo o envolvimento das ações com as crianças com alguma deficiência; eles sabiam, mas não é não ter aquela clareza. E quando eles começaram a ficar direto com os filhos em casa e receber aquele professor aquelas duas horas, então eles acompanhavam, e a gente ouvia de alguns pais: “Nossa, como é difícil o trabalho, vocês estão de parabéns!”; “Eu só posso agradecer”. Ou o professor vinha e nos contava: “Olha, foi tão difícil aquele momento ali, mas o pai me recebeu bem, o pai se envolveu”. Aí a professora acabava orientando o pai também. A orientação não ficava ali restrita só ao aluno, se estendia ao pai, mãe ou responsável da criança, então foi um ganho, muitas mães se envolviam. Então é uma experiência produtiva para nós, vimos como algo bom que aconteceu nesse período difícil (Diretora-Adjunta).

Algumas experiências exitosas relatadas pelos professores do AEE que aconteceram durante a pandemia foram: acesso aos familiares dos estudantes para orientação da realização das atividades propostas por eles; articulação do trabalho pedagógico entre professores regentes, de área e do AEE, na escola para adaptação de atividades (ensino colaborativo); avanços na aprendizagem por parte de alguns estudantes que davam retorno quanto a isso.

Dois professores mencionaram que os efeitos positivos foram manifestados no retorno às aulas presenciais com boa socialização e adaptação escolar, mantendo a rotina e com menos dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem escolar do estudante PAEE.

Experiências exitosas, a Educação Especial se destacou. Muitos professores, a escola, não conseguiam ter acesso à família e ao aluno. Nós da Educação Especial conseguíamos articular o trabalho. No meu caso específico, nós éramos três pessoas que atuavam na escola, tinha essa troca de informação, tinha esse alinhamento. A gente entrava em contato com a família, conversava com a família, conversava com o aluno, disponibilizava alguns materiais adaptados para esse aluno na escola e, diante desse contato, nós começamos a perceber que alguns alunos começaram a desenvolver as atividades que eles não conseguiam realizar no período inicial da pandemia. Foi esse contato com a família, até mesmo podemos orientar os professores, de como desenvolver essa atividade. Nossa atividade era bem lúdica, eram jogos, focávamos na qualidade, não na quantidade, para alcançar o objetivo, para alcançar o objetivo específico desse aluno especial (Professor 1).

As experiências que tiveram êxito foram: melhor socialização e adaptação escolar no retorno às aulas presenciais, os alunos puderam manter um pouco da rotina escolar, e os que frequentaram o atendimento tiveram menos dificuldades com relação ao pedagógico (Professor 4).

A experiência exitosa foi o retorno. Mesmo por vídeo ou por mensagens em WhatsApp para os alunos verbais. Isso foi gratificante! O aluno e a família, mesmo com suas limitações de materiais pedagógicas, de forma a trabalhar o conteúdo, tentaram fazer. Esse retorno, “Estou tentando fazer”, foi importante! Foi até um avanço para muitos. Os que nos deram retorno, o próprio pai comprou os materiais para desenvolver as atividades em casa com ele. Foi uma forma de complementar o ensino (Professor 5).

Assim, o ensino colaborativo surgiu como um trabalho de parceria entre professores do ensino regular e os da Educação Especial, dividindo e somando responsabilidades, considerando particularidades, ritmos e estilos de aprendizagem de cada indivíduo. A

articulação do trabalho pedagógico coletivo promoveu cooperação, interação e participação ativa dos estudantes no contexto escolar, desenvolvendo habilidades essenciais para resolução de problemas em equipe e adaptação de um cenário em constante transformação (Capellini; Zerbato, 2019).

6.2.2 O retorno às aulas presenciais

6.2.2.1 Orientação para acolhimento dos estudantes nas aulas presenciais

O retorno presencial dos estudantes na escola aconteceu no ano de 2021, com aulas escalonadas sob autorização dos pais, os quais tiveram o direito de optar pelo retorno dos estudantes assinando termo de responsabilidade (semestral) na escola, considerando as orientações de biossegurança (distanciamento, uso de máscara/álcool) para evitar a contaminação e proliferação do vírus. Para os estudantes PAEE, foram realizados atendimentos individualizados, em horário reduzido (uma vez por semana), em que o ensino deveria acontecer observado os seguintes princípios: regras, rotina, sem cobranças, foco na necessidade de cada estudante, exploração de materiais concretos (jogos;brincadeiras), evitando televisão/celular e auxiliando o trabalho do professor regente. Veremos o relato dos gestores, professores.

[...] segundo ano ficaram as aulas escalonadas, cada semana era um grupo, e assim a gente caminhava e, dentro das possibilidades que existiam, procurou fazer o melhor e minimizar a questão da aprendizagem de nossos alunos (Diretora-Adjunta).

[...] e depois [...] foram as aulas semipresenciais, e agora em 2022 que foi a presencial (Diretora).

No período pós-pandêmico, nós já retomamos os atendimentos individuais desses alunos, tomando todos os padrões e cuidados da biossegurança, distanciamento social, e em especial o professor tinha que estar de máscara, usar álcool em gel, porque até então os nossos alunos tinham dificuldade de utilizar as máscaras, então nós, professores, tínhamos esse cuidado com esse aluno, e no nosso atendimento atendíamos um aluno por período, até mesmo para evitar o contágio da covid-19 (Professor 1).

Dávamos suporte aos professores que tinham aluno PAEE (Professor 2).

No atendimento educacional especializado, a orientação que tivemos quando retornamos é que teríamos que dar continuidade do princípio, trabalhando regras, rotina, tudo aquilo que ficou. Assim temos: quem não aprendeu, alguns pais que colaboraram muito e quem disse que na pandemia trabalharam assim, fizeram isso, e contribuiu, outros não. Alguns voltaram como se não tivesse sido trabalhado. Essa foi a orientação. Não cobramos nada, fizemos o nosso trabalho, de focar naquela necessidade de cada aluno (Professor 3).

No ano de 2021, os atendimentos aconteceram com horário reduzido, uma vez por semana, uma hora. Tentamos atender da melhor forma, com materiais concretos, jogos. Evitamos ao máximo as telas, pois eles já passavam muito tempo em casa na frente da televisão ou ao celular. Então tentamos compensar as possíveis perdas no aprendizado, utilizando jogos confeccionados com papelão, tampinhas de garrafa. Buscamos explorar os ambientes externos da escola para brincadeiras, como jogos de boliche, amarelinha, pular corda, enfim, para que o aluno público-alvo da Educação Especial se sentisse de alguma forma acolhido nesse momento (Professor 4).

Já em 2021, falo da minha experiência, por estar presente lá. Em março iniciamos com um trabalho de preparação de atividade, tudo voltado para o concreto, para que o aluno possa desenvolver tanto as atividades em matemática quanto em língua portuguesa propostas no ano e na modalidade escolar do aluno. Foram enviados também para as famílias. E logo depois nós já fomos recebendo aqueles alunos que os pais e as famílias autorizaram a vir para o presencial, mas muitos alunos continuaram no remoto (Professor 5).

A Resolução SEMED n.º 142/2021, que regulamentou a organização das ações pedagógicas no âmbito da REME em 2021, definiu que o calendário seria composto de 200 dias letivos cumpridos em atividades presenciais e/ou atividades não presenciais, de acordo com o indicativo da bandeira do Prosseguir para o município de Corumbá/MS, conforme Parecer n.º 4/2021 do Comitê Municipal de Retorno Gradual às Aulas Presenciais.

Classificação das bandeiras conforme o grau de risco: I. Bandeira cinza, que indica grau extremo de risco de contaminação, as aulas ocorrerão de forma não presencial nos Cemeis e nas escolas, por meio de atividades previstas no PET; II. Bandeira vermelha, que indica grau alto de risco de contaminação, todas as unidades escolares atenderão em regime de escalonamento até 25% dos alunos matriculados por turma; III. Bandeira laranja, que indica risco médio de contaminação, todas as unidades escolares atenderão em regime de escalonamento até 50% dos alunos matriculados por turma; IV. Bandeira amarela, que indica risco tolerável de contaminação, todas as unidades escolares atenderão em regime de escalonamento até 50% dos alunos matriculados por turma; V. Bandeira verde, que indica risco baixo de contaminação, todas as unidades escolares atenderão até 100% dos alunos matriculados por turma, sem escalonamento (Corumbá, 2021b, p. 3).

A Resolução n.º 142/2021 esclarece que, no acolhimento, correspondente à primeira semana de aula, as unidades escolares foram orientadas a convocar todos os pais e/ou responsáveis, de forma agendada, para assinatura do Termo de Compromisso e Responsabilidade, no qual estes optariam pelo retorno presencial ou pelo atendimento por meio do PET. Neste Termo de Compromisso e Responsabilidade, ficaram claras aos pais as obrigações perante a unidade escolar e os estudantes sob sua responsabilidade.

O retorno gradual às aulas presenciais ocorreu de forma escalonada. O PET foi uma estratégia de trabalho pedagógico emergencial destinada aos estudantes, de forma interdisciplinar e integradas, seguindo sugestivamente atividades nas áreas do conhecimento previstas pela BNCC: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, no Ensino Fundamental e na EJA; e Campos de Experiências, na Educação Infantil. A liberação de

atividades presenciais nas unidades de ensino ocorreria sempre de forma técnica e responsável, observados os critérios de segurança e a avaliação pelas autoridades da Saúde (Corumbá, 2020i).

6.2.2.2 Medidas de biossegurança

Os gestores afirmaram que a escola recebeu orientações da SEMED e da Secretaria de Saúde voltadas a questões sanitárias e de biossegurança, as quais foram repassadas para professores, estudantes e toda a comunidade, para evitar a disseminação do vírus na escola.

Nós recebemos orientações tanto da Secretaria de Educação como também da Saúde. Então, assim, [...] as questões sanitárias, de como era para ser feito, essa parceria com a Secretaria de Saúde, também foi bem importante nesse período, a higienização, o distanciamento, a formação conosco e com o corpo administrativo, como que seria feita a limpeza; então todo esse acompanhamento teve (Diretora).

A Resolução n.º 168/2020 promoveu e tornou público o Protocolo de Biossegurança de Retorno Gradual às Aulas Presenciais para a REME, adotado para o ano letivo de 2021, elaborado pelos gestores municipais em comunhão de esforços com a Secretaria Municipal de Saúde, profissionais de diversos segmentos da Prefeitura de Corumbá, Sindicato dos Professores, Ministério Público e Defensoria Pública Estadual, objetivando garantir o acesso às atividades escolares com medidas e condições que garantissem a segurança e a saúde de todos, pautadas no pacto de corresponsabilidade social e nos requisitos que compõem a presente resolução.

Com base na Resolução n.º 142/2021, cada unidade escolar foi orientada a manter atualizadas as informações sobre o ciclo de imunização de cada servidor e dos estudantes contra a covid-19. Em caso de recusa ao processo de imunização, estes deveriam assinar o Termo de Recusa de Imunização.

As atividades pedagógicas presenciais com o escalonamento nas escolas urbanas ou rurais seguiram divisão semanal por turmas, sendo um grupo atendido nas semanas 1 e 3, e o outro grupo nas semanas 2 e 4, com duração de até quatro horas por período, enquanto durasse a necessidade de escalonamento. As atividades pedagógicas presenciais com escalonamento consistiam na alternância de grupos de 25% até 50% dos alunos da mesma turma entre os momentos presenciais e o PET, a fim de garantir o distanciamento mínimo indicado nos protocolos de biossegurança (Corumbá, 2021b).

A falta do convívio social provocou mudanças abruptas na rotina das pessoas. Os impactos da covid-19 repercutiram significativamente não apenas no âmbito biomédico e

epidemiológico, mas também em esferas sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas, desafiando-nos a repensar a importância da interação social, da saúde mental, da equidade em tempos de crise, de cumprir protocolos de segurança e da capacidade de interagir com outras pessoas, conforme afirma o artigo “A pandemia na vida cotidiana: reflexões sobre impactos sociais e psicológicos à luz da perspectiva crítica” (Guzzo; Souza; Ferreira, 2022).

6.2.2.3 Desafios enfrentados com o retorno às aulas presenciais

Os gestores alegaram que, com o retorno às aulas presenciais, enfrentaram vários desafios, como: ausência dos responsáveis, que não acompanhavam o aprendizado do filho e sempre reclamavam por insatisfação de algo; fragilidade dos estudantes PAEE com comorbidade, mais propensos a potencializar os riscos à saúde em caso de contaminação, e/ou imunidade baixa; biossegurança; rotina; regras; combinados, entre outros.

A própria fragilidade, vamos dizer, dos estudantes, alguns têm imunidade menor. Tem mães e mães: tem aquelas que requerem da escola, às vezes dá uma “reclamadinha”, mas elas fazem; e têm aquelas que reclamam muito, sempre a escola está deixando a desejar, mas o papel delas elas não executam, elas não cumprem. Então é um desafio essa preocupação. “Olha, fulano tem Down e tem problemas desde que nasceu no pulmão”. “Fulano é autista enfim”. Então foram desafios que encontramos no início do ano passado. Eles não tinham obrigações de usar máscaras, então continuam nessa insegurança. A rotina deles é chearem, entrarem e saírem. Aí porque ficaram esses dois anos em casa, então voltam um pouco soltos, alguns sem limites. As “regrinhas” acabaram se perdendo um pouco. Aí a escola precisou retomar. Horário, os protocolos, tem que fazer, precisamos respeitar, precisamos cumprir as demandas. Tem que ser assim. Nós não vamos mais por esse caminho. “Mas era assim!” — dizia o responsável. E têm pais que não entendiam que já tínhamos voltados 100%. “Ah, não! Não vou trazer”, dizia o responsável. “Porque ele vai ficar”. “Eu vou querer escolher o horário e o dia”. E não. A rotina voltou, né? Ao novo normal. Como se usou muito esse termo. E precisávamos ser firmes. Foi um desafio, nesse sentido. Mas fomos avançando e conseguindo. Respeitando o tempo da criança e a singularidade, mas a rotina precisava ser resgatada e trabalhada da melhor forma possível (Diretora-Adjunta).

A escola tem um grande desafio: valorizar o conhecimento acumulado do estudante, oportunizando a construção de conceitos e valores. Melo (2005) discorre que a função da Educação é intermediar o desenvolvimento cultural nas relações entre a criança e seus pais, entre os alunos e os educadores, em situações escolares ou não.

Logo, vale considerar o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 16 de julho de 1990, no artigo 55, o qual responsabiliza os pais ou responsáveis no garantir da educação e na permanência dos filhos e/ou pupilos na rede regular de ensino; e a Lei n.º 13.058, de 22 de dezembro de 2014, do Código Civil Brasileiro, que dispõe em seu artigo 1.634 que “é competência dos pais, quanto à pessoa dos filhos menores no dirigir-lhes a criação e

educação”. Sendo assim, podemos dizer que os pais, os professores e os adultos dão suporte orientando o desenvolvimento da criança, e este trabalho deve ser uma parceria.

Com base nas respostas dos docentes, constatamos que o retorno das aulas presenciais gerou vários desafios, entre eles: o resgate dos estudantes, a socialização, a rotina, as ações preventivas de biossegurança, as mediações pedagógicas, o tempo de permanência na escola, a elaboração das atividades, as questões emocionais, entre outros sentimentos (insegurança e medo).

Os desafios foram como socializar esse aluno, como trazer esse aluno para a escola. Foi um recomeço todo o processo de socialização, voltar com a rotina, muitos dos alunos tinham essa preocupação, digo até consciente, desse impacto da pandemia. Muitos tiveram receio de voltar para a escola e se manter, em decorrência do vírus que tirou tantas vidas no país. Então essas crianças estavam muito apreensivas, nervosas. Então foi, assim, um trabalho minucioso, até mesmo na questão emocional desse aluno, para que depois se começasse a introduzir de fato essa habilidade que tínhamos proposto para esse aluno na questão pedagógica (Professor 1).

Elaborar atividades para os alunos realizarem em casa sem conhecê-los (Professor 2). Acredito que seja o tempo de permanência na escola. O aluno perdeu a rotina de ficar na escola durante quatro horas. Muitos também sentiram falta da família, ou até mesmo das telas (celular, computador, televisão). Essas dificuldades foram encontradas tanto para alunos PAEE quanto para os demais alunos (Professor 4).

Vou falar de 2022. Esse retorno já presencial para todos. Eu tive um aluno autista que não quis voltar, foi bem complicado o período da pandemia para ele. A própria família ficou angustiada, porque eles moram numa casa pequena cheia de grade, e a mãe temerosa por conta do vírus. Então eles não saíam de casa, e isso foi de certa forma traumatizante, tanto que ele, até o momento, não voltou para o AEE, é uma coisa que nos deixa preocupado também, assim como a família, mas ele recebeu todo o material em casa e suporte via WhatsApp (Professor 5).

Os pais/responsáveis relataram que as crianças tinham dificuldades de se manter de máscara, sair de casa para ir à escola, realizar a higienização, adaptar-se à rotina escolar e retomar a aprendizagem do tempo que antecedia o distanciamento social.

É, tinha dificuldade de se manter com máscara, né? Às vezes colocava certinho, quando você vai pegar, não fica, às vezes não fica o tempo todo com a máscara. Dificuldades de sair com ele para a escola, “tá lavando a mão, né?”, higienização e rotina; essas dificuldades a gente sempre teve (Responsável do Estudante 1).

Nem interação ou socialização. As dificuldades da estudante na época era de aprendizagem, porque ela ficou dois anos em casa. Em sala, a professora me disse que ela é distraída. A professora está aqui explicando algo, ela faz uma pergunta de algo que está acontecendo ao seu redor, mas agora as coisas estão diferentes (Responsável do Estudante 2).

A interação social na Educação acontece quando os estudantes se relacionam uns com os outros, tanto dentro como fora de sala de aula, por meio de projetos colaborativos, atividades extracurriculares e até conversas informais nos intervalos. A interação social promove a

aprendizagem colaborativa e desenvolve habilidades sociais, como colaboração, cooperação, empatia e resolução de problemas (Rego, 1995).

6.2.2.4 Experiências exitosas vivenciadas

Os gestores comentaram que as vivências exitosas aconteceram com o retorno à rotina escolar: presenciar o convívio dos estudantes com seus professores e colegas; acolhida; atividades presenciais; lanche e brincadeiras; união dos professores, gestores e administrativos em prol do bem-estar dos estudantes dentro da unidade escolar.

É a volta da rotina, eles estarem dentro das salas de aulas, de voltarem ao convívio com os colegas e professores. De desfrutar dessa aproximação do ambiente escolar. Como o número é elevado, é claro que existem inúmeros detalhes que acabam ficando... não ficando uma situação homogênea. Alguns adoraram o retorno, voltaram; alguns resistiram. Mas assim, no geral, essa volta de estar junto com o professor, com o colega, acolhida, atividades em sala, lanche, brincadeiras, retorno para a sala, educação física, que é uma das disciplinas que eles adoram, tanto Fundamental I, quanto Fundamental II. Então começam a cumprir, então ficou uma dicotomia, vamos dizer assim, porque ao mesmo tempo que resistiram no primeiro momento de querer cumprir, mas logo eles perceberam que era preciso. E nós bem firmes, toda a equipe (professores, auxiliar de disciplina) se movia em prol da rotina ser cumprida, ser tranquila e trazer bons frutos. Então isso aí foi um ganho, quando eles perceberam. E a maioria das crianças gosta de estar aqui participando de tudo. Desde a acolhida, esse lanche, essa alegria, esses espaços que a escola tem, que é um espaço privilegiado (temos quadra, campo, refeitório, círculo ali na frente), fica um leque de possibilidades para eles usufruírem e para os professores trabalharem desde o cognitivo, o físico e o social (Diretora-Adjunta).

As experiências positivas vivenciadas e mencionadas pelos docentes equivaleram a juntar a equipe da Educação Especial (professores de apoio, assessores técnicos, coordenação e professores de área) para realizar visitas e conscientizações aos estudantes atípicos da comunidade quanto ao retorno das aulas presenciais. Acolher o sorriso das crianças no retorno; vivenciar o contato do professor com o aluno; retomar a rotina escolar, seguindo os cuidados preventivos contra a covid-19; estimular a aprendizagem escolar (rotina, socialização e habilidades motoras); acompanhar os avanços dos estudantes em leitura, escrita e Atividade de Vida Diária (AVD).

Teve uma experiência que ocorreu de grande valia, em que nós reunimos toda a equipe: professores do AEE, professores de apoio, a técnica, a coordenação e um professor de área; e fomos até esse aluno, um percurso de aproximadamente uns 20 minutos. Fizemos essa visita, fizemos uma conscientização para a família sobre a importância desse aluno retornar com as atividades escolares presenciais, e através dessa visita, a família compreendeu a importância do retorno desse aluno para o ambiente escolar. Diante, é lógico, de todos os profissionais já terem tomado a vacina e de todas as medidas de segurança que ainda eram mantidas na escola. Era muito prazeroso ver o aluno retornar. A partir do momento que a aluna viu os professores, foi um momento

único ver o sorriso dela, ela poder ter esse contato com os professores; e até mesmo no primeiro dia de aula dela, era algo que fazia falta a rotina escolar dela, que era ter esse contato, essa interação com os colegas e com os profissionais do ambiente escolar (Professor 1).

Melhoria no aprendizado, rotina, socialização, melhoria na coordenação motora (Professor 4).

A experiência exitosa de retorno da pós pandemia, eu acho assim: a vontade de querer fazer. O aprender, a alegria de estar ali, não ir só por uma obrigação, mas querer estar ali. [...] Isso é gratificante, porque os alunos chegaram a falar: “Professora, vamos fazer essa atividade!” E quando você vê a evolução é bem gradual, mas ela acontece e é na insistência. Por exemplo, escrever o nome para alguns alunos que, durante a pandemia, ficaram estacionados ali e hoje já conseguem escrever seu nome, já conseguem identificar os numerais, têm as evoluções que são do dia a dia: amarrar o próprio tênis, identificar as cores, saber o significado de alguns símbolos, então isso é bem exitoso. Agora lembrei de um aluninho meu, começou comigo na pré-escola e ano passado foi o primeiro ano, que a mãe até me mandou um áudio no final do ano, repassando que ele não cortava, não segurava direito na tesoura, trabalhou muito a questão da pinça, questão de segurar. E aí o AEE lá, nós ganhamos uma tesoura adaptada do MEC, que ajudou muito nas minhas atividades, e ao final do ano, de tanta existência, ele começou a cortar papel. Tanto que chegou na casa dele um dia que queria cortar tudo. Ele viu a tesoura em cima da mesa, e a mãe mandou o áudio para mim: “Professora, olha o que ele fez: ele cortou o papel!” Ela estava muito feliz, porque ele não sabia cortar o papel. Foi uma evolução grande, assim a família vibrou junto com a gente. Esses pequenos avanços que vão ajudando. Até a questão de segurar o lápis, nós também recebemos do MEC o adaptador de lápis, então esses materiais que foram enviados nos ajudaram muito no AEE, para a evolução dos nossos alunos (Professor 5).

Segundo Martins (1997), a partir da teoria de Vygotsky, entendemos o conceito de interação social como um elemento central do desenvolvimento humano interligado à aprendizagem, em que o ser humano se transforma em um sujeito social, e a partir dela este desenvolve a comunicação, o contato social e as redes de relações.

As relações sociais podem ser classificadas em: interação social recíproca, quando há influência mútua entre as partes envolvidas, sejam elas pessoas ou grupos; e interação social não recíproca, quando não acontece interação social no desenvolvimento dos seres humanos.

Perguntamos aos pais/responsáveis quanto às experiências bem-sucedidas desse período pandêmico que gostariam de relatar. Um responsável afirmou que não aconteceram experiências boas. Os outros dois ressaltaram o retorno das aulas presenciais na escola, a troca de experiência, o convívio social e o processo de aprendizagem e as adaptações na rotina escolar.

Ela gosta de vir à escola. O convívio dela com os seus amiguinhos, com os professores, a vinda dela ao colégio, os amiguinhos. Às vezes, segurar ela em casa é difícil. Às vezes até doente ela quer vir. Eu vejo ela sair, ela ama a professora, conversar com todos. Na rua, eu virei à mãe da estudante. O convívio com os coleguinhas, isso é muito bom para ela (Responsável do Estudante 2).

Foram as terapias que ele faz, ele faz os atendimentos no AEE, na APAE; então foi de muita ajuda para ele, porque eu sozinha não poderia fazer. Na escola, a professora de apoio, desde quando começou, sempre teve esse apoio, foi muito importante. Ele pinta

muito, já reconhece as vogais, já está trabalhando... Às vezes ele tem crises, a escola respeita. No ano passado ele ficava agitado. Acho que ele se cansava e queria ir para casa, ia e a escola me ligava. Ele já estava se acostumando com essa rotina. Agora não, a escola dá um jeito (Responsável do Estudante 3).

Para Antunes (2012), o educador consolida experiências a partir das ações premeditadas no planejar, proporcionando à criança interação do adulto com a criança, da criança com a criança e da comunidade com a criança. O espaço físico (ambiente) e as relações nele estabelecidos abrangem as relações afetivas e interpessoais dos sujeitos (adultos e crianças envolvidos no processo).

6.2.2.5 Estratégias de AEE na SRM para o PAEE

Os gestores afirmaram que as estratégias de AEE nas SRMs ao PAEE foram redobradas de cuidados com o retorno das aulas presenciais, iniciando em 2021 de forma escalonada e híbrida, seguindo orientações do NEEI, sob os cuidados também da assessoria técnica, a qual buscava nortear e inovar o trabalho inclusivo junto ao professor e aos estudantes da Educação Especial.

Em 2021 foi aquela escalonada, né? Uma semana vinha uma turma, na outra semana vinha uma outra turma, e aí começou dessa forma escalonada e híbrida. Em 2022, quando retornamos, foi 100 % presencial. Os cuidados foram redobrados nesse retorno (Diretora).

O olhar ainda mais cuidadoso com os nossos alunos da Educação Especial, sempre de forma criteriosa. Tanto a eles quanto aos professores também, sempre passando essas orientações para eles do Núcleo (Diretora).

Além das orientações, busca, vai buscando com nossa técnica. Ela já vem com alguns norteadores de material impresso, áudio ou vídeo. Aí a gente já olha, como é uma pirâmide: a gente recebe a técnica, ela passa para a direção, a direção passa para a coordenação, e a coordenação passa para os professores, tendo todo o cuidado de inovar, fazer diferente, de estar realmente incluindo e minimizando, dentro da limitação deles, até onde ele pode chegar. Nem sempre alcança 100%, ou o que a escola almeja ou a própria família, nem sempre. Mas dentro da limitação, dentro da deficiência ,a gente procura minimizar a falta de algo do saber (Diretora-Adjunta).

A Lei n.º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi instituída para assegurar e promover em igualdade de condições o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). Ao promover estratégias de aprendizagem com jogos para crianças atípicas, a escola proporciona de maneira lúdica e estimulante o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor dos alunos, além de desenvolver capacidades sociais, morais e estéticas necessárias à sua inserção social (Kishimoto, 1993). Portanto, incentivar o uso de

jogos e brincadeiras na Educação é um procedimento precioso para nutrir a imaginação e a originalidade das crianças, conforme afirmam Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019) no artigo a “Importância do jogo e brincadeira na prática pedagógica”.

6.2.2.6 Medidas compensatórias de aprendizagem no retorno às aulas presenciais

Foram muitas as dificuldades apresentadas no modelo não presencial que geraram implicações para a vida escolar dos estudantes. Os professores comentaram que a Educação Especial recebeu suporte orientativo do NEEI , que teve um papel fundamental nesse processo de acolhimento, articulação dos conteúdos curriculares, formação dos professores e sugestões de materiais concretos para que o professor auxiliasse os estudantes PAEE no retorno às aulas presenciais.

Eu vejo que, dentro desse período pós-pandêmico, a equipe do Núcleo foi muito importante para que todas as salas de recursos pudessem funcionar e propiciar acolhimento, orientando o trabalho do AEE, por conta desse pequeno atraso de aprendizado que houve por conta da pandemia. Para voltar ao eixo, fazer o trabalho inclusivo e principalmente dentro dos conteúdos curriculares, contamos com a parceria dos técnicos pedagógicos mais atuantes envolvidos, proporcionando formações e materiais para auxiliar na aprendizagem de nossos alunos (Professor 4).

As respostas dos professores ficaram divididas quanto à aprendizagem dos alunos. Os Professores 1 e 2 disseram que os estudantes tiveram perdas no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, por conta do distanciamento social proveniente da pandemia de covid-19, porém não houve menção ao recebimento de orientações quanto ao método de recomposição de aprendizagem direcionado ao PAEE, mas sim que ficou a critério de cada professor mensurar a dificuldade do estudante atípico e criar estratégias de consolidação de aprendizagem. Os Professores 4 e 5 ressaltaram que a perda aconteceu para todos, e que houve um trabalho de acompanhamento dessa aprendizagem aos estudantes atípicos, aproximando os conteúdos à realidade do estudante, oportunizando vivências (jogos, feiras, exposições, passeios culturais), portanto foi superficial a perda da aprendizagem.

[...] com o advento da pandemia houve alterações drásticas nesse vínculo. Como você vai fazer uma atividade remota com alguém da Educação Especial, seja ele autista ou hiperativo? Então, assim, foi prejudicada realmente essa questão do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos públicos-alvo da Educação Especial [...] foram montados [...] não me lembro especificamente o nome do método, eles começaram a desenvolver semanas onde esses alunos iam fazer revisões. [...] durante uma semana do mês atividades diferenciadas, onde eles distribuíam esses grupos, pelo nível de aprendizagem. O nome do processo é recomposição da aprendizagem. Mas eu acredito que só a recomposição de aprendizagem não conseguiu atender a essa demanda que ocorreu com o advento da pandemia, porque essa recomposição de

aprendizagem era feita mensalmente: tirava-se uma semana do mês para trabalhar habilidades específicas com esse aluno, seja ele da Educação Especial ou ensino regular. Então, assim, como? Muitas das vezes havia atividade para ser desenvolvida. Como que você vai receber uma atividade padronizada da SEMED, se cada criança PAEE tem as suas habilidades específica? Assim a cada professor cabe desenvolver uma estratégia específica para o seu aluno, e nesse processo de recomposição de aprendizagem abordou-se situações pontuais. Esse processo de aprendizagem vai levar tempo, penso que só a recomposição de aprendizagem não foi suficiente para atenuar o processo, a perda no processo de ensino-aprendizagem (Professor 1).

Os alunos PAEE, no ano de 2021, tiveram atendimento no modo presencial. O atendimento foi reduzido a uma vez por semana com duração de uma hora. Nesse caso, acredito que, alguma forma, eles alunos [PAEE]), ainda que de forma reduzida, tiveram atendimentos, e, a meu ver, quanto ao pedagógico, não ficaram tão prejudicados quanto os alunos do ensino regular, que ficaram somente em casa. Acredito, sim, que as perdas foram na rotina, na socialização com os colegas e professores. Os prejuízos na escolarização durante a pandemia ocorreram com todos, na minha opinião. E ainda mais com os alunos PAEE. Os alunos que tiveram atendimentos na SRM, acredito que não perderam tanto, pois de alguma forma houve um trabalho. Já os alunos que não receberam esse atendimento sentiram e ainda sentem mais. Os professores se esforçam para tentar recuperar essas perdas na escolarização, utilizando-se de estratégias para o aprendizado do aluno, como dar significado ao aprendizado, trazer o conteúdo para a realidade do aluno, para o que ele conhece, utilizar materiais concretos, realizar feiras, exposições, passeios culturais, a fim de que o aluno vivencie o aprendizado (Professor 4).

A reabertura das escolas ofereceu uma oportunidade para reconstrução inclusiva fortalecendo a resiliência dos sistemas educativos. Em Corumbá, a SEMED elaborou o projeto “Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil”, institucionalizando o processo de recomposição de aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades (anos/séries) de educação e ensino (Corumbá, 2022a). Logo, supomos que os direcionamentos da recomposição da aprendizagem atenderam a todos, independentemente da modalidade de ensino, pois os estudantes atípicos estavam inseridos no ensino regular e precisavam receber atenção de acordo com suas especificidades.

Assim, a recomposição da aprendizagem marcou um processo importante para adequar e acelerar o processo de aprendizagem, viabilizar a recuperação e o fortalecimento das habilidades e competências educativas, um esforço em conjunto entre escola, corpo docente e comunidade para estimular o estudante a romper barreiras e prosperar em seu percurso educacional após o distanciamento social da covid-19 (Santos; Cruz, 2023). Assegurar a recomposição de aprendizagem promoveu um processo de interação, com diálogo das múltiplas formas de ser e estar no mundo (Santos; Cruz, 2023).

6.2.3 O Atendimento Educacional Especializado

Segundo relato dos professores, o distanciamento social gerou um trabalho colaborativo árduo, de troca de experiências e aprendizagens mútuas. Os professores do ensino regular desconheciam o público matriculado no AEE, não tiveram contato presencial com os estudantes para realizar uma avaliação diagnóstica, não sabiam as especificidades de aprendizagens de cada indivíduo e teriam que elaborar atividades “padronizadas a todos os estudantes” por série/ano escolar, com deficiência ou não, matriculados no ensino regular.

Foi um grande desafio de inicial. Todas as escolas começaram a enviar atividade impressa para os alunos de forma padronizada. Houve a necessidade de adaptação, redução no número de conteúdo, atividade diferenciada diversificada para esse aluno. Então foi um ano exaustivo para os professores do AEE, porque atuaram com a parceria dos professores de área, o tempo inteiro acionados para esclarecer dúvidas. Até então tinham professores que não tiveram contato com esse aluno, até mesmo nunca tinham tido nenhuma avaliação de como esse aluno aprende, qual o nível de conhecimento, de abstenção desse aluno. Então foi um período bem extenuante para os profissionais do AEE (Professor 1).

Foi bem difícil, com lacunas, porque os alunos que tinham professor de apoio, estes iam nas casas, mas os que não tinham recebiam as atividades sem nenhuma adaptação (Professor 2).

Durante o período da pandemia com as aulas remotas, levar o aprendizado aos demais alunos já era difícil, devido ao distanciamento, nem todos tinham acesso à *internet* e também a dificuldade maior foi transferir o ensino aos pais, pois estes sentiram muitas dificuldades em ensinar os filhos. No caso dos alunos público-alvo da Educação Especial, as dificuldades foram ainda maiores, pois era muito difícil estimular a participação de todos com o envolvimento da família, atender às suas especificidades. Ainda que tivemos o atendimento presencial uma vez na semana; era preciso a continuidade do trabalho no ambiente familiar (Professor 4).

Os professores afirmaram, que durante a pandemia, as escolas disponibilizaram de forma padronizada as atividades impressas, logo houve a necessidade de reduzir o número de conteúdos e adaptá-los de acordo com a especificidade do estudante PAEE. Os estudantes que tinham professores de apoio recebiam as atividades adaptadas em seus domicílios e/ou recebiam orientações presenciais dos professores. Os estudantes com deficiência que não contavam com professores de apoio, infelizmente, não tiveram os mesmos privilégios e seguiram os direcionamentos conforme as atividades propostas pelos professores regentes. Também ficou restrito o recebimento das atividades remotas por conta de muitos estudantes não disporem de *internet*. Foi observado ainda que os responsáveis sentiram dificuldades de articular as aulas aos filhos em seu domicílio.

O distanciamento social foi muito prejudicial ao processo de aprendizagem escolar dos estudantes, pois, em âmbito escolar, a Educação Básica em nosso país se desenvolve

primordialmente na presencialidade, e na ausência ou parcialidade desta houve impactos e alterações nas práticas pedagógicas, de cunho biopsicossocial e socioeconômico (Pereira, 2023).

Por sua vez, o Professor 5 declarou que o processo inclusivo aconteceu de forma gradual, a distância e com restrições, pois todos deveriam estar juntos em um mesmo ambiente escolar, compartilhando o mesmo currículo e desenvolvendo atividades dentro de suas competências e habilidades, visto que a prática pedagógica e sua interação com os pares permitiriam o desenvolvimento e o crescimento dos estudantes PAEE.

Sobre o processo de inclusão na pandemia, foi um pouco complicado, porque inclusão ocorre com todos, todos no ambiente escolar, e aí não! Foi uma inclusão a distância. Como fazer uma atividade que todos possam realizar? Isso, sim, seria inclusão. Todos com o mesmo conteúdo, com o mesmo currículo, desenvolvendo as atividades dentro das suas competências e habilidades. Vejo que, de certa forma, a inclusão houve, mas de forma gradual, porque muitos dos nossos alunos não tiveram nem contato com os colegas de sala, não sabiam quem eram. Então esse contato com o outro é muito importante para o desenvolvimento e crescimento de nossos alunos público-alvo de Educação Especial. Então esse distanciamento social prejudicou, sim. É lógico que foi por uma condição do momento, para preservação da vida... Foi tudo de forma gradual mesmo (Professor 5).

Nessa perspectiva, Souza e Bastos (2021) discorrem que a Educação inclusiva deve acontecer em um espaço de interação social no qual haja convivência dentro da diversidade. Assim, diante da ausência desse público, deparamos com mera integração aos ambientes improvisados ou com ameaça de exclusão desconsiderando as especificidades dos estudantes.

Franco e Franco (2020) endossam esse pensamento e afirmam que, com a crise pandêmica, a condição das pessoas com deficiência, grupo historicamente excluído socialmente, ao acesso do que lhes é de direito, mais uma vez se viu em estado de alerta, correndo risco de serem excluídas ou invisibilizadas aos olhos da sociedade e das políticas públicas.

6.2.3.1 Definição e entendimento dos serviços prestados no AEE

Com base na fala dos responsáveis, ficou evidente que estes conhecem parcialmente a função do AEE e reconhecem sua importância no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AEE.

Então é assim: ajudava muito na coordenação dele, entendimento, compreensão. E trabalhava bastante com corte e imagens (Responsável do Estudante 1).

Eu sei que os professores da Educação Especial vão estimular as dificuldades do seu filho; no caso da minha filha é visual. Eu sei que tudo que a professora coloca para ela, seja uma atividade simples, vai ser sempre para ajudar estimular a necessidade dela, a visual. Excelente! (Responsável do Estudante 2)

Ele está desenvolvendo bastante, eu não posso fazer por ele, eu não entendo muito bem, mas ele precisa de muita ajuda, muita aprendizagem (Responsável do Estudante 3).

O Decreto n.º 7.611/2011 aborda que o AEE é uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis e etapas da Educação, visa atender às especificidades dos alunos PAEE, deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso, participação dos estudantes, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, prioritariamente em SRMs (Brasil, 2011a).

6.2.3.2 Práticas avaliativas de aprendizagem no retorno às aulas presenciais

Em entrevista, os professores mencionaram que, na avaliação do estudante PAEE, considerou-se todo o processo de aprendizagem, seus avanços, superações, as habilidades e competências adquiridas, sob um olhar dinâmico e flexível. O trabalho articulado do professor regente com o professor do AEE foi muito importante e aconteceu naturalmente na hora-atividade, quando conversavam sobre as dificuldades do estudante, trocavam sugestões de atividades e recursos adaptados para auxiliar no processo de aprendizagem. A avaliação aconteceu no dia a dia, durante a realização das atividades de acordo com que o estudante conseguia desenvolver dentro de suas competências e habilidades. Quanto à avaliação do estudante no ensino regular, dependeu do critério do professor regente e da coordenação pedagógica imediata. Os professores destacaram que algumas situações foram repassadas para o professor do AEE, outras não, mas seguindo a perspectiva do AEE avaliou-se sob critério inclusivo, utilizando os mesmos conteúdos que os outros: ampliando as letras, colocando ilustrações, reduzindo as questões para que os alunos conseguissem responder aos questionamentos.

Eu sempre costumo falar para os professores do ensino regular, muitos deles têm essa dúvida. Como devo avaliar esse aluno do PAEE? Avaliação, ela é muito íntima, ela é muito pessoal do professor, cabe a ele acompanhar todo o processo do aluno a partir do momento que ele entra na sala de aula até a sua saída. O que ele evoluiu, quais são as habilidades e competências que ele adquiriu, e fazer uma análise crítica e bem criteriosa sobre esse aluno, porque não dá para ser simplesmente uma avaliação através de provas e trabalhos especificamente, então ela precisa ser mais ampla, então eu preciso fazer uma observação, né? Eu sempre comento com os professores: anota o que conseguiu adquirir, quais foram as dificuldades que eles conseguiram superar. Assim, na avaliação, o professor deve ter um olhar dinâmico para esse aluno (Professor 1).

A articulação da SRM com os professores regentes acontece naturalmente em conversa. Na hora-atividade conversamos sobre as dificuldades dos alunos, sugestões de atividades, adaptação de materiais. Os alunos são avaliados no seu dia a dia,

durante a realização das atividades, oralmente ou de acordo com o que consegue desenvolver em sala de aula (Professor 4).

Quanto ao ensino regular, depende muito do critério do professor regente que lá está e de sua coordenação imediata. Avaliação lá é muito relativa, porque algumas situações são repassadas para nós do AEE, outras não. Então nós não temos conhecimento do todo que ocorre. Só quando o professor regente encontra muita dificuldade, aí ele nos procura no AEE. Não sei mensurar como cada professor avalia esse aluno. Mas dentro das perspectivas que nós temos, avalia da mesma forma, com os conteúdos que os outros: ampliando as letras, colocando ilustrações, reduzindo as questões para que ele consiga responder aos questionamentos (Professor 5).

A Resolução SEMED n.^º 142/2021 estabeleceu em seu artigo 61 que a SEMED organizaria uma avaliação diagnóstica para monitorar, detalhadamente, os avanços e as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, em cada um dos anos/séries da escolaridade nas etapas do Ensino Fundamental e da EJA, com auxílio dos professores da REME, em que os principais descritores seriam de leitura, interpretação e matemática, sob um olhar formativo, com intenção de medir de maneira profunda e individual o processo de ensino e aprendizagem.

Para Luckesi (2005), o papel da avaliação no contexto escolar é de diagnosticar a aprendizagem, tendo em vista a melhoria do ensino e a aprendizagem do estudante, devendo ser processual, dinâmica e inclusiva.

A organização curricular seguiu o Guia de Orientação Curricular Preliminar, elaborado pela equipe técnica da SEMED (assessores técnicos e supervisores), respeitando as especificidades de cada etapa de ensino, cujo “objetivo do trabalho pedagógico foi a recuperação da aprendizagem e na superação de lacunas causadas pela suspensão das aulas presenciais, sendo necessária a priorização curricular” (Corumbá, 2021c, p. 8).

Consta na Resolução SEMED n.^º 142/2021 que a avaliação na Educação Infantil e no 1^º ano do Ensino Fundamental seria registrada por meio de portfólio, que serviria de referência de registro no sistema. Foi orientação da SEMED para os docentes que aos alunos matriculados não localizados na busca ativa escolar não fossem atribuídas notas no sistema até que novas orientações fossem repassadas pela coordenação pedagógica. Se, por questões diversas, um estudante retornasse em qualquer um dos bimestres, os professores deveriam preparar para ele um PET correspondente aos conteúdos escolares perdidos, para suprir possíveis lacunas na aprendizagem e para que fosse possível a atribuição de uma avaliação bimestral.

Para monitoramento da presença do estudante, em qualquer um dos bimestres, foram consideradas as atividades do aluno em alguma das ações, seja nas atividades não presenciais por meio do PET, seja nas atividades pedagógicas presenciais com escalonamento de 25% até 50% ou em atendimento de até 100% (Corumbá, 2021c). O acompanhamento diário da

frequência dos alunos foi registrado pelo docente no Sistema de Gestão Escolar e Escrituração, da seguinte forma, conforme artigo da Resolução SEMED n.º 142/2021:

- I. (P) Aluno que optou pela frequência presencial;
- II. (F) Ausência não justificada do aluno que optou pelo retorno presencial;
- III. (-) Aluno que optou pela atividade não presencial;
- IV. (J) Ausência justificada do aluno que optou pelo retorno presencial (Corumbá, 2021c, p. 8).

Hoffmann (2001) defende que a avaliação é uma reflexão permanente do processo de aprendizagem do estudante na sua trajetória de construção de conhecimento. Logo, o professor deve observar, oportunizar, não julgar (aprovar/reprovar), mas criar estratégias e possibilidades de superação, garantindo a aprendizagem do estudante. Furlan (2007) corrobora isso: a avaliação como prática de investigação faz sentido quando busca colher elementos para que a educação escolar aconteça dentro de um contexto próximo da realidade do estudante. Portanto, a avaliação como prática de investigação permite traçar ações coerentes e necessárias para o processo de intervenção da aprendizagem, pois, como afirma Silva (2004), quanto mais o docente conhecer as formas como o estudante aprende, melhor será sua intervenção pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa objetivamos compreender o processo educacional de estudantes PAEE na perspectiva da Educação inclusiva durante o distanciamento social proveniente da covid-19 e o retorno às aulas presenciais. Visamos descrever e analisar especificamente o AEE na pandemia de covid-19; discutir a interação social da criança PAEE em processo escolar inclusivo no período de isolamento/distanciamento social; investigar a implantação de medidas compensatórias da aprendizagem no pós-pandemia voltadas à criança PAEE na escola regular; averiguar recomendações oficiais da SEMED sobre a avaliação do desenvolvimento escolar, a partir das memórias da trajetória das políticas de Educação na REME e das experiências dos gestores e professores especialistas em Educação Especial na perspectiva inclusiva que exerceram função na SRM e dos pais/responsáveis de estudantes atípicos matriculados no AEE no período de 2020 a 2022.

O estudo se desenvolveu por meio de pesquisa qualitativa e exploratória, de modo a envolver revisão de literatura, pesquisa documental e entrevista semiestruturada.

A entrevista seguiu um roteiro incluindo questões abertas que versaram sobre a caracterização dos participantes (formação profissional e tempo de atuação na docência), o AEE no período pandêmico de covid-19, as diretrizes e orientações recebidas da SEMED, a intervenção da escola no processo de inclusão do estudante PAEE, os desafios e experiências bem-sucedidas, as medidas compensatórias de aprendizagem no pós-pandemia de covid-19.

A análise dos dados das entrevistas foram feitos mediante análise de conteúdo, seguindo os passos descritos por Bardin (1977).

Os resultados da pesquisa revelaram que, em esfera municipal, o distanciamento social proveniente da covid-19 modificou a dinâmica da população e trouxe transformações no processo de atendimento dos estudantes corumbaenses. Surgiu a necessidade de mudanças excepcionais para continuar os variados tipos de atendimentos educacionais, conforme necessidade e ritmo individual, sem desconsiderar as questões socioeconômicas e financeiras envolvidas.

A SEMED se responsabilizou por todo o processo de orientação e assistência correspondente às mediações preventivas contra a proliferação da covid-19, de adequação curricular da aprendizagem do ensino regular e do ensino inclusivo nas escolas municipais. Vale salientar que as práticas educativas e orientações referentes à aprendizagem, tanto do ensino regular quanto da Educação Especial no período do distanciamento e do retorno às aulas

presenciais, foram bem articuladas pela SEMED e sua equipe, segundo informações obtidas pelos participantes entrevistados.

A suspensão das aulas presenciais representou um desafio sem precedentes imposto pela pandemia do novo coronavírus ao processo de aprendizado de todos os estudantes brasileiros. As condições desiguais de oferta de atividades escolares e de acesso a estas, tanto em função do tempo dedicado a elas quanto da presença de infraestrutura tecnológica adequada para o estudo em casa, prejudicaram principalmente os estudantes mais vulneráveis.

Ficou evidente que foram poucas as estratégias de ensino-aprendizagem não presenciais no período do distanciamento, tais como: suporte e orientações aos pais, seleção de atividades, planejamento, mediação e monitoramento da aprendizagem no processo de alfabetização de crianças do ensino regular sob perspectiva inclusiva.

Com o ERE durante o período da pandemia de covid-19, a equipe do AEE (professores regentes, professores especialistas e professores de apoio) foi orientada pelo NEEI que: eles deveriam manter contato com os pais/responsáveis e estudantes para não perder o vínculo, viabilizando orientações e atividades e, se fosse necessário, readequando os atendimentos aos estudantes com comorbidade ou aos que não tinham como ir à escola; os estudantes com deficiência, independentemente do público, não poderiam ficar desassistidos.

Vale destacar que as crianças e os adolescentes com deficiência tiveram um acesso restrito à EaD, considerando as capacidades técnicas limitadas e os recursos disponíveis para gerar e implementar estratégias pedagógicas.

A equipe escolar realizou arduamente as buscas dos estudantes que, em razão do distanciamento escolar, entre outros motivos, evadiram-se da escola. Os professores da Educação Especial (apoio e especialistas) assumiram a tarefa de ir à casa dos estudantes e promover a inclusão social, o equilíbrio, o acolhimento à diversidade e a participação ativa dos indivíduos matriculados em cada unidade de ensino. Já os professores em geral desdobraram-se na missão de adaptar-se às novas formas de ensinar, por meio do manuseio de ferramentas (recursos) tecnológicas(os), entre outros meios complementares.

A utilização da tecnologia digital se tornou uma solução para o ERE, porém teve seus efeitos limitantes. A interação social da criança PAEE em processo escolar inclusivo no período de isolamento/distanciamento foi desafiador. Os estudantes atípicos enfrentaram dificuldades adicionais às mudanças de rotina e da comunicação social.

Nessa perspectiva, a escola, como promotora do conhecimento, promoveu práticas educativas para atender à necessidade da sociedade em meio à pandemia. Educadores tiveram que adaptar metodologias para favorecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional,

mesmo a distância, dos estudantes atípicos. A utilização de estratégias de ensino flexível e inclusivas favoreceu a interação social e o aprendizado dos estudantes atípicos, apesar das barreiras físicas impostas pelo distanciamento social.

As mediações metodológicas correspondentes ao ensino-aprendizado dos estudantes PAEE trouxeram fortalecimento nas parcerias entre professores para execução do ensino colaborativo, assim como elaboração de recursos criativos lúdicos. O papel desempenhado pelos professores durante o período de distanciamento social ao PAEE foi voltado a elaborar atividades adaptadas e jogos pedagógicos; “ir ao domicílio” dos alunos para fazer os atendimentos; direcionar ações que envolvessem a família a realizar atividades coletivas com os alunos atípicos; acompanhar os estudantes nos atendimentos a distância; realizar busca ativa; estabelecer rotina de estudo tendo os pais como monitores; estabelecer vínculos afetivos a distância com as famílias; e criar estratégias de ensino aprendizagem.

O retorno presencial dos estudantes na escola aconteceu do ano de 2021, seguindo orientações de biossegurança (distanciamento, uso de máscara/álcool) para evitar a contaminação e proliferação do vírus. Foram feitos atendimentos individualizados ao PAEE, em horário reduzido (uma vez por semana), em que o ensino deveria acontecer a partir dos princípios: regras, rotina, sem cobranças, foco na necessidade de cada estudante, exploração de materiais concretos (jogos;brincadeiras), abstenção de televisão/celular e auxílio ao trabalho do professor regente.

A organização das ações pedagógicas no âmbito da REME em 2021 definiu que o calendário composto de 200 dias letivos seria cumprido em atividades presenciais e/ou não presenciais, de acordo com o indicativo da bandeira do Prosseguir para o município de Corumbá/MS.

As atividades pedagógicas presenciais com o escalonamento nas escolas urbanas ou rurais seguiram divisão semanal por turmas, sendo um grupo atendido nas semanas 1 e 3, e o outro nas semanas 2 e 4 ,com duração de até quatro horas por período, enquanto durasse a necessidade de escalonamento. As atividades pedagógicas presenciais com escalonamento consistiam na alternância de grupos de 25% até 50% dos alunos da mesma turma entre os momentos presenciais e o PET, a fim de garantir o distanciamento mínimo indicado nos protocolos de biossegurança.

A Educação Especial recebeu suporte orientativo do NEEI, que teve um papel fundamental nesse processo de acolhimento, articulação dos conteúdos curriculares, formação dos professores e sugestões de materiais concretos para os professores auxiliarem os estudantes PAEE no retorno às aulas presenciais.

O distanciamento social foi prejudicial ao processo de aprendizagem escolar dos estudantes em Corumbá/MS, pois, em âmbito escolar, a Educação Básica em nosso país se desenvolve na presencialidade; logo, a ausência ou parcialidade desta desencadeou impactos e alterações nas práticas pedagógicas, tanto de cunho biopsicossocial como socioeconômicas (Pereira, 2023).

Destarte, a recomposição foi pensada como uma alternativa emergencial adotada para amenizar os impactos alarmantes da defasagem da aprendizagem no município, pois os estudantes que ficaram mais tempo sem interação com os professores e colegas tiveram ritmo mais lento de aprendizado. Portanto, oportunizar, estimular e viabilizar o acesso e a permanência na escola é uma alternativa para diminuir as lacunas das desigualdades sociais pós-retorno, com as aulas presenciais.

A organização curricular seguiu o Guia de Orientação Curricular Preliminar, elaborado pela equipe técnica da SEMED (assessores técnicos e supervisores), respeitando as especificidades de cada etapa de ensino, cujo “objetivo do trabalho pedagógico foi a recuperação da aprendizagem e na superação de lacunas causadas pela suspensão das aulas presenciais, sendo necessária a priorização curricular” (Corumbá, 2021c, p. 8). Sendo assim, as escolas se organizaram para encarar os desafios e criaram estratégias compensatórias de aprendizagens, como o ensino domiciliar ao PAEE e o projeto “Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil”, para não deixar os estudantes desassistidos.

Nas recomendações oficiais da SEMED sobre a avaliação do desenvolvimento escolar constava uma avaliação diagnóstica para monitorar, detalhadamente, os avanços e as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, em cada um dos anos/séries da escolaridade nas etapas do Ensino Fundamental e EJA, com auxílio dos professores da REME. Nesta avaliação, discorria-se sobre os principais descritores de leitura, interpretação e matemática, sob um olhar formativo, com intenção de medir de maneira profunda e individual o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental I foi registrado por meio de portfólio, que serviu de referência de registro no sistema. Para alunos matriculados não localizados na busca ativa escolar, seguiu-se a orientação de não atribuição de notas no sistema até que novas orientações fossem repassadas pela coordenação pedagógica. Se, por questões diversas, um estudante retornasse em qualquer um dos bimestres, os professores deveriam prepara-lo para um PET correspondente aos conteúdos escolares perdidos, para suprir possíveis lacunas na aprendizagem e para que fosse possível a atribuição de uma avaliação bimestral. Aos estudantes atípicos, a avaliação considerou todo o processo de aprendizagem,

seus avanços, superações e habilidades e competências adquiridas, sob um olhar dinâmico e flexível, sendo registrados em relatórios descritivos pelos professores especialistas do AEE.

Ficou evidente a parceria entre família e escola, a manifestação de gratidão e carinho dos pais/responsáveis entrevistados para com os professores do AEE, o engajamento de algumas famílias no auxílio ao estudante para realizar as atividades escolares; e entre professores ao trocar experiências, sugestões de atividades e adaptação de recursos lúdicos e/ou material concreto em prol de um bem maior, a aprendizagem dos estudantes.

Diante das afirmações dos entrevistados ao que corresponde à Educação Especial, podemos entender que as instituições escolares, representadas aqui na figura do professor, promoveram muitos avanços ao processo inclusivo diante da necessidade de um atendimento emergencial, mas ainda se faz necessário percorrer um longo caminho para oferecer um ensino de qualidade aos estudantes PAEE, pautado nem formações continuadas, estudos sistematizados e na busca incessante de conhecer o estudante e aprimorar as práticas educativas. Precisamos enxergar o sujeito atípico e respeitar o lugar que ele “ocupa” na sociedade, de modo a promover práticas inclusivas.

Finalizamos esta pesquisa sabendo de suas limitações quanto ao envolvimento dos participantes (funcionários públicos, em cargo de confiança e/ou de contratados temporários), podendo ter existido o receio de serem punidos por citar algo que desabonasse ou apontasse a fragilidade dos articuladores em questão. Além disso, deixamos em aberto outros caminhos de investigação, como sobre as práticas inclusivas em meio ao retorno às aulas presenciais no ensino regular, no Ensino Fundamental II, por exemplo.

Isto posto, esperamos que esta pesquisa possa afetar, positivamente, gestores, professores, familiares, engajando-os a planejar e praticar a inclusão e a acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Interações, brincadeiras e valores na Educação Infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo, SP: Edições 70, 1977.

BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

BDTD. Início, Brasília, [2023]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 6 jul. 2020.
Disponível em: www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia. Acesso em: 15 jul. 2022.

BISSOTO, M. L. Educação inclusiva e exclusão social. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5434>. Acesso em: 25 set. 2021.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro.** Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 1.320, de 24 de janeiro de 1981. Institui honras e homenagens à memória do eminente cidadão o general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Brasília, DF: Presidência da República, 1981. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1320-24-janeiro-1891-521320-norma-pe.html>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Rio de Janeiro, RJ: Império do Brasil, 1854. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Crea%20nesta%20C%C3%B4rte%20hum,Imperial%20Instituto%20dos%20meninos%20cegos.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,\)%20%2D%20\(Norma%20Complementar\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Crea%20nesta%20C%C3%B4rte%20hum,Imperial%20Instituto%20dos%20meninos%20cegos.&text=Vide%20Norma(s)%3A,)%20%2D%20(Norma%20Complementar)). Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 11.793, de 23 de novembro de 2023. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1320-24-janeiro-1891-521320-norma-pe.html>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857. Fixa despesa e orça receita para o exercício de 1858-1859. Rio de Janeiro, RJ: Império do Brasil, 1857. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=939&ano=1857&ato=4400TPB50MJRVT0db>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 3.198, de 6 de julho de 1957. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Brasília, DF: Presidência da República, 1957. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13198.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9608compilado.htm#:~:text=LEI%20N%C2%20%BA%209.608%2C%20DE%2018,volunt%C3%A1rio%20e%20d%C3%A1%20outras%20%20provid%C3%A1ncias.&text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.,natureza%20t%20raba%20previdenci%C3%A1ria%20ou%20afim. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.058, de 22 de dezembro de 2014. Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para estabelecer o significado da expressão “guarda compartilhada” e dispor sobre sua aplicação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13058.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, 2020a. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília, DF: MEC, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 356, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). Brasília, DF: MEC, 2020e. Disponível em:

<http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3029/portaria-mec-n-356-2020>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/CENESP, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Proposta curricular para deficientes mentais educáveis**. Brasília, DF: MEC/CENESP, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 4, de 29 de janeiro de 1998**. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 6, de 1 de fevereiro de 2007**. Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2007b. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00607.pdf?query=ALTERN%C3%82NCIA. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 17, de 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB017_01.pdf?query=educacao%20inclusiva. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n.º 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020f. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n.º 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020g. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=AEE. Acesso: 21 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer**

n.º 16, de 9 de outubro de 2020. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da Educação Especial) do Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020h. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN162020.pdf?query=AEE. Acesso: 21 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução n.º 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2021b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3647/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2007c. Disponível em: [BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.](https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/235/portaria-normativa-n-13#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20de,%20Salas%20de%20Recursos%20Multifuncionais%22.&text=Revoga%20a%20Norma%20C3%A3o%20e%20revoga%20a%20Legisla%C3%A7%C3%A3o%20de%20defici%C3%Aancia%20mental. Acesso em: 31 jul. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais:** Manual de Orientação. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial:** área de deficiência mental. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Gabinete. **Nota Técnica n.º 9, de 9 de abril de 2010.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2010-abril-2010-pdf/4683-nota-tecnica-n9-centro-20ae>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Gabinete. **Nota Técnica n.º 11, de 7 de maio de 2010.** Orientações para institucionalização da oferta do atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos Multifuncionais, Implantadas nas

escolas regulares. Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/5294-notatecnica-n112010>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 3.520, de 2021.** Institui o Plano Nacional de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia de Covid-19 na Educação. Brasília, DF: Senado Federal, 2021c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/150249>. Acesso em: 31 jul. 2024.

CAMPOS, A. L. V.; NASCIMENTO, D. R.; MARANHÃO, E. A história da poliomielite no Brasil e seu controle por imunização. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 573-600, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo, SP: Edicon, 2019.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**, Brasília, [2023]. Disponível em: <https://www-catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CAPES. **Portal de Periódicos**, Brasília, [2023]. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 18 nov. 2023.

CASAGRANDE, C. A.; HERMANN, N. Formação e *homeschooling*: controvérsias. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC Domicílios. São Paulo, SP: CETIC, 2019. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CORUMBÁ (MS). Conselho Municipal de Educação. **Parecer n.º 13, de 5 de setembro de 2022.** Recomposição de Aprendizagem para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS – Projeto “Os trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil”. Corumbá, MS: CME, 2022a.

CORUMBÁ (MS). **Decreto n.º 2.263, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus-COVID-19, e dá outras providências. Corumbá, MS: Prefeitura Municipal, 2020a. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3632/#/p:1/e:3632>. Acesso em: 8 jan. 2024.

CORUMBÁ (MS). **Decreto n.º 2.278, de 1 de abril de 2020.** Dispõe sobre a alteração do Decreto n.º 2.269, de 21 de março de 2020, e do Decreto n.º 2.263, de 16 de março de 2020. Corumbá, MS: Prefeitura Municipal, 2020b. Disponível em:

<https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3646/#/p:1/e:3646>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CORUMBÁ (MS). **Decreto n.º 2.287, de 17 de abril de 2020.** Dispõe sobre a alteração do Decreto n.º 2.272, de 23 de março de 2020, e do Decreto n.º 2.263, de 16 de março de 2020. Corumbá, MS: Prefeitura Municipal, 2020c. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3657/#/p:1/e:3657>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CORUMBÁ (MS). **Decreto n.º 2.309, de 18 de maio de 2020.** Dispõe sobre a manutenção da suspensão das aulas da Rede Municipal de Ensino – REME, e dá outras providências. Corumbá, MS: Prefeitura Municipal, 2020d. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3679/#/p:1/e:3679>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CORUMBÁ (MS). **Decreto n.º 2.620, de 15 de julho de 2021.** Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais para o segundo semestre de 2021, na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Corumbá, MS: Prefeitura Municipal, 2021a. Disponível em: <https://ms.ionews.com.br/legislacao/corumba/download/29092>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CORUMBÁ (MS). **Instrução Normativa n.º 3, de 26 de agosto de 2020.** Fixa Instrução para realizar a reelaboração do Calendário Escolar nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Corumbá MS/2020, em virtude da pandemia da COVID-19, e dá outras providências. Corumbá, MS: Prefeitura Municipal, 2020e.

CORUMBÁ (MS). **Lei Complementar n.º 219, de 20 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre a reorganização da estrutura básica do Poder Executivo do Município de Corumbá, e dá outras providências. Corumbá, MS: Prefeitura Municipal, 2017.

CORUMBÁ (MS). **Lei Complementar n.º 315, de 16 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva para estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, da Rede Municipal de Ensino de Corumbá [...]. Corumbá, MS: Prefeitura Municipal, 2022b.

CORUMBÁ (MS). **Lei n.º 2.484, de 26 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá. Corumbá, MS: Prefeitura Municipal, 2015.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. Comitê Municipal de Retorno Gradual das Aulas Presenciais na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS. **Parecer n.º 4, de 2021.** Corumbá, MS: SEMED/Comitê Municipal de Retorno Gradual das Aulas Presenciais na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS, 2021b.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Comunicação Interna Circular n.º 152, de 5 de agosto de 2022.** Orientações para organização do cronograma das ações da Recomposição da Aprendizagem nas Unidades escolares. Corumbá, MS: SEMED, 2022c.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 19, de 3 de fevereiro de 2022.** Regulamenta a aplicação do Plano de Estudo Tutorado nas Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil. Corumbá, MS: SEMED, 2022d.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 68, de 27 de abril de 2022.** A organização e o funcionamento do projeto Correção de Fluxo nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental. Corumbá, MS: SEMED, 2022e.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 89, de 6 de maio de 2022.** Regulamenta o Processo Seletivo e Banco de Voluntários para atuarem como Assistentes de Alfabetização, e dá outras providências. Corumbá, MS: SEMED, 2022f. Disponível em:
<https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4327#/p:4/e:4327?find=Tempo%20de%20Aprender>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 122, de 17 de agosto de 2020.** Regulamenta normas para o reordenamento do cumprimento da carga horária anual e dias letivos no âmbito da Reme/Corumbá-MS, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19. Corumbá, MS: SEMED, 2020f.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 122, de 5 de setembro de 2022.** Parecer a respeito de medidas orientadoras ao processo denominado Recomposição da Aprendizagem para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS – Projeto Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil. Corumbá, MS: SEMED, 2022g.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 123, de 26 de agosto de 2020.** Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar 2020 na REME em virtude da pandemia da covid-19. Corumbá, MS: SEMED, 2020g.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 142, de 1 de setembro de 2021.** Regulamenta a organização das ações pedagógicas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Corumbá - MS em 2021 e dá outras providências. Corumbá, MS: SEMED, 2021c.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 150, de 19 de novembro de 2020.** Constitui e nomeia membros para o Comitê Municipal de Retorno Gradual das Aulas Presenciais na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS e dá outras providências. Corumbá, MS: SEMED, 2020h.

CORUMBÁ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 168, de 29 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o Protocolo de Biossegurança de Retorno Gradual às Aulas Presenciais na Rede Municipal de Ensino de Corumbá e nas unidades educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino, para o ano letivo de 2021, e dá outras providências. Corumbá, MS: SEMED, 2020i.

CORRÊA, M. F. B. **Avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual em Porto Velho e Cacoal:** desafios e possibilidades. 2022. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2022.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt &nrm=iso. Acessos em: 17 abr. 2024.

COSTA, I. C. P. *et al.* Produção científica em periódicos online sobre o novo coronavírus (COVID-19): pesquisa bibliométrica. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 29, 2020.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D. D. A. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2024.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (org.). **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. São Paulo, SP: Todos pela Educação: Editora Moderna, 2020.

CUNHA, S. R. F. C. **Processos avaliativos em uma classe do ensino fundamental e no atendimento educacional especializado durante a pandemia**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P.; O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, 2020.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 17-28.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ENTENDA como a pandemia impactou a Educação no Brasil. **Fundação Abrinq**, São Paulo, 26 out. 2021. Disponível em: www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil. Acesso em: 1 jan. 2024.

FIGUEIREDO, A. M.; SOUZA, S. R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. Rio de Janeiro, RJ: Lumen Juris, 2008.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p. 141-145.

FIOCRUZ. Pesquisadores alertam para risco de retorno da poliomielite. **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 19 maio 2022. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/2956-pesquisadores-alertam-para-risco-de-retorno-da-poliomielite?highlight=WyJpbmZIY3RhZGEiLCJlbSIsInBhcmFsaXNpYSIsIm1vcnRlIwiZGEiLCJwZXNzb2EiLCJjYXNvcyIsImdyYXZlcylsInBvZGUiLCJwcm92b2NhciIsImRhIBlc3NvYSIsImNhc29zIGdyYXZlcylsImNhc29zIGdyYXZlcylsBwb2RlIwiZ3JhdmVzIHBvZGUiLCJncmF2ZXMcG9kZSBwcm92b2NhciIsInBvZGUgcHJvd9jYXIiXQ==>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FRANCO, L. R.; FRANCO, L. S. Educação Especial: reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de Pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta, RS: Ilustração, 2020. p. 179-192.

FREIRE, P. **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2004.

FRIEND, M.; HURLEY- CHAMBERLAIN, D. Is co-teaching effective? **CEC Today**, Retrieved January 10, 2007.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: convergências e divergências. São Paulo, SP: Annablume, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 1997.

GOERGEN, P. Prefácio. In: JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 185-193, 2012.

GRIGORENKO, E L. Russian “Defectology”: anticipating Perestroika in the field. **Journal of Learning Disabilities**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 193-207, 1998.

GUZZO, R. S. L; SOUZA, V. L. T.; FERREIRA, A. L. M. C. M. A pandemia na vida cotidiana: reflexões sobre os impactos sociais e psicológicos à luz da perspectiva crítica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 39, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210100>. Acesso em: 28 abr. 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 30. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: 2020.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.) **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

- KIRK, S. A. **Educating exceptional children**. 2. ed. Boston, USA: Houghton-Mifflin, 1972.
- KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid, ES: Alianza, 1990.
- KRAVISKI, M. Ensino híbrido é mais do que só misturar aulas presenciais e online. **Central de Notícias Uninter**, [s. l.], 23 set. 2020. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/ensino-hibrido-e-mais-do-que-so-misturar-aulas-presenciais-e-online>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- LARA, R. C. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação? **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 24-43, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p24>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 12.ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIMA, A. C. D. M. **O trabalho do professor de Sala de Recursos e o ensino não presencial no Brasil (2020)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.
- LIMA, T. C. S. L; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, v.10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- LOUREIRO, A.; RODRIGUES, E. P; MATTAR, J. Educação online em tempos de pandemia – desafios e oportunidades para uma escola inclusiva. **Interações**, 16, p. 1-7, 2020.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador, BA: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: 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 Florianópolis/SC. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.
- MALTA, D. *et al.* A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/VkvxmKYhw9djmrNBzHsvxrx>. Acesso em: 8 ago. 2021.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, SP: Moderna, 2005.

- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003. p. 11-25.
- MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo, SP: Hucitec, 1998.
- MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. São Paulo, SP: FDE, 1997.
- MATTA, G. C. et al. (org.). A covid-19 no Brasil e as várias faces da pandemia. In: MATTA, G. C. et al. (org.). **Os impactos sociais da covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro, RJ: Observatório covid-19: Editora Fiocruz, 2021. p. 15-24.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELO, G. N. **Ofício de professor**. São Paulo, SP: Abril, 2005.
- MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, [s. l.], v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
- MENDES, R. H. Covid-19: ensino a distância precisa almejar equidade. **Uol**, [s. l.], 3 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigomendes/2020/04/03/covid-19-ensino-a-distancia-precisa-almejar-a-inclusao.htm>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- MENDES, R. H. Protocolo sobre Educação inclusiva durante a pandemia da covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. **Instituto Rodrigo Mendes**, [s. l.], 17 jun. 2020b. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- MOREIRA, A. et al (org.). **Guia COVID-19**: Educação Especial na perspectiva inclusiva: informe-se e saiba como agir, cobrar, e trabalhar pela proteção de todos de maneira colaborativa. [S. l.]: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia7_FINAL.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2014.
- NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Acessibilidade e Tecnologias**: um panorama sobre acesso e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: <https://ctic.br/media/docs/publicacoes/7/20200528104403/estudos-setoriais-acessibilidade-e-tecnologias.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

OLIVEIRA, E. G. **O uso das tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais na Educação Básica de Cuiabá: realidades e desafios.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA NETA, A. S.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interações**, [s. l.], v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque, US: ONU, 2007.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Plano de Trabalho B bianual 2020-2021 da OPAS/OMS no Brasil.** Brasília, DF: Organização Pan-Americana da Saúde, 2020.

PAES, F. C. O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: Uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da Educação Básica pública. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguaginemfoco/article/view/4050>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PEDRUZZI, C. F. M. **Desenvolvimento de competências em aulas remotas na Educação Básica durante a pandemia da covid-19.** 2021. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2021.

PERÃO, R. A. **Atendimento Educacional Especializado:** significações de professores sobre as práticas pedagógicas Taubaté. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.

PEREIRA, A. M. **Contribuições criativas das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas à (trans)formação docente inicial.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

PETROVSKI, A. V; YAROSHEVSK, M. G. **A concise psychological dictionary.** Moscow, RUS: Progress, 1998.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência.** 2012. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, C. M. B.; FONSECA, V. L.; VIEIRA JUNIOR, N. O atendimento ao aluno especial em tempos de pandemia: espaços ocupados? **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 10, p. 1-9, 2021.

RIBEIRO, J. L. **Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo na pandemia.** 2022. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RONDINI, C. A; PEDRO, K. M; DUARTE, C. S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2021.

SAMPAIO, M. M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SANTOS, A. J.; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s. l.], v. 4., n. 11, p.1-21, jan./dez. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?ang=pt&format=html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, J. F. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 3 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

SILVA, K. W.; BINS, K. L. G; ROZEK, M. A Educação Especial e a COVID-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136> Acesso em: 11 maio 2023.

SOUZA, F. B.; BASTOS, R. N. C. Impactos e desafios na Educação inclusiva no Brasil em tempos de pandemia. In: SOUSA, A. C.; ALVARES, D. M.; SOUSA, A. P. (org.). **Educação e pandemia**: relatos e práticas pedagógicas. Itapiranga: Schreiben, 2021.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860084>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. Atendimento Educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 137-148, 2015.

SPERATTI, C. B. **Educação e Deficiências**. [S. l.]: IIEP UNESCO, 2021.

STEIN, D. V. **Reflexões de uma experiência com uso da ferramenta Classroom para atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncionais no período de isolamento social ocasionado pela pandemia covid-19**. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina, 2021.

TEIXEIRA, B. R. M. **Trabalho remoto com crianças na Educação Infantil**: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P. Educação especial e a covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, p. 824-841, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, 1994; Brasília, DF: CORDE, 1994.

UNESCO. Escritório para a América Latina do Instituto Internacional de Planejamento Educacional. **Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia: painéis do Fórum Regional de Política Educacional**. Painéis do Fórum Regional de Política de Educacional. Buenos Aires, AR: UNESCO, 2021.

UPIAS. **Fundamental principles of disability**. London, UK: UPIAS, 1976.

VAUGHN, S; SCHUMM, J. S; ARGUELLES, M. E. The ABCDEs of co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, [s. l.], v. 30, n. 2, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo V: fundamentos de defectología. Madrid, ES: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea**. Madrid, ES: Culture y Education, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICE A –Roteiro de entrevistas para gestores que atuam ou atuaram no campo da Educação Especial no município de Corumbá (2020 – 2023)

ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTOR

Preâmbulo: Você (diretor/a, vice-diretor/a, coordenador/a, assistente) está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que tem por objetivo conhecer os desafios do período pandêmico da covid-19 para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos públicos-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação). Para isso, gostaria que você me concedesse uma entrevista devido a sua experiência profissional e peço autorização para gravá-la para que eu não esqueça pontos importantes.

Identificação:

Nome da escola:

Nome do diretor (a):

Idade: Localidade (cidade/estado):

Formação acadêmica:

Tempo de atuação na gestão da escola:

1 – Como foram organizadas as aulas na sua escola entre os anos de 2020 e 2021, período em que foi orientado o distanciamento físico decorrente da pandemia do covid-19?

2 – Sua escola recebeu diretrizes/orientações da Secretaria de Educação sobre o desenvolvimento das aulas nesse período?

3 – Estas diretrizes/orientações incluíam recursos e estratégias voltadas aos estudantes Público-alvo da Educação Especial, ou seja, com deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação para organização das aulas?

4 – Sua escola tem professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Qual o papel desempenhado por este professor durante este período? Se a escola não possui professor do AEE, quem orienta as ações e trabalhos pedagógicos desenvolvidos com os estudantes PAEE?

5 – E a escola, elaborou internamente ações ou trabalhos pedagógicos incluindo estudantes PAEE, durante este período? Quais foram (ensino remoto, entrega de atividades impressas, entre outras)? 6-Você pode falar dos desafios que foram encontrados para desenvolver as ações ou o trabalho pedagógico para atender os estudantes PAEE durante a pandemia?

7 – Você poderia relatar alguma experiência escolar bem-sucedida nos trabalhos com os estudantes PAEE Público-alvo da Educação Especial, durante o período da pandemia?

8 – Quando foi o retorno presencial das aulas em sua escola?

9 – Com o retorno das aulas presenciais, quais orientações de organização escolar, sanitária, acolhida aos estudantes em vulnerabilidade e outras, sua escola recebeu da Secretaria de Educação?

10 – Estas orientações incluíam os estudantes PAEE?

11 – E orientações pedagógicas que incluam os estudantes PAEE?

12 – E a própria escola, quais ações ou trabalho pedagógico estão sendo desenvolvidos? Relate sobre este trabalho.

13–Você pode falar dos desafios que foram encontrados para desenvolver as ações ou o trabalho pedagógico para atender os estudantes PAEE com retorno das aulas presenciais?

14 – Você poderia relatar alguma experiência escolar bem-sucedida no trabalho com os estudantes PAEE com o retorno das aulas presenciais?

APÊNDICE B –Roteiro de entrevista para professores que atuaram ou atuaram na sala de recurso multifuncionais do período de 2020-2023

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

Dados Pessoais Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Função: _____ Tempo na função: _____ ano(s)

Formação () Nível Superior Curso(s): _____

() Especialização Área: _____

() Mestrado Área: _____

() Doutorado Área: _____

Experiência Profissional no Atendimento Educacional Especializado

1. Atuou no AEE - Atendimento Educacional Especial no ano 2020/2021 (Período pandêmico COVID-19)? () Sim () Não
2. Você acredita que os alunos público-alvo da Educação Especial tiveram perdas ao que se refere ao processo de ensino aprendizagem por conta da pandemia de covid-19?
3. Na sua opinião, qual foi o principal desafio que a pandemia da covid-19 ocasionou à escolarização do público-alvo da Educação Especial?
4. Conte como aconteceu o Atendimento Educacional Especializado no ano de 2020 (período pandêmico). E como foi em 2021?
5. Quais mudanças o isolamento social trouxe para o AEE?
6. Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão escolar no período de pandemia?
7. O que você pensa sobre a interação social da criança público-alvo da Educação Especial em processo escolar inclusivo?
8. Na sua opinião, ocorreram prejuízos na escolarização da criança público-alvo da Educação Especial durante a pandemia? Se a resposta for sim: Houve a implantação de estratégias voltadas à compensação da aprendizagem escolar desses estudantes, no contexto da pós-pandemia numa perspectiva inclusiva? Quais? Qual sua opinião sobre elas?
9. Como acontece a avaliação do desenvolvimento escolar, voltadas à criança público-alvo da Educação Especial na escola regular, abordagens legais?
10. De que maneira o AEE realiza a avaliação do desenvolvimento (nível de desenvolvimento do aluno e os pré-requisitos do objetivo educacional para aprendizagem)?

APÊNDICE C –Roteiro de entrevistas para pais ou responsáveis dos alunos matriculados no AEE no período de 2020 – 2023

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

1. O que você acha que é atendimento Educacional Especializado, aquele oferecido na Sala de Recursos que seu filho/a frequenta?
2. Existe alguma dificuldade nas aulas em sala comum para o seu filho/a?
3. Você acha que existem desafios no processo de inclusão escolar?
4. Como aconteceu o Atendimento Educacional Especializado no ano de 2020, quando as aulas presenciais foram suspensas? E em 2021, quando aconteceu o “escalonamento”?
5. O que mudou nesse contexto de isolamento social em relação à educação do seu filho ou da sua filha? Como ele/ela realizava as atividades propostas?
6. Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão escolar do seu filho/a no período de pandemia? O que você achou do desenvolvimento dele nesse período?

APÊNDICE D –Termo de Consentimento Livre Esclarecido para professores

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES

Título do Projeto: O Atendimento Educacional Especializado na pandemia (COVID-19) e medidas compensatórias de aprendizagens pós pandemia: Perspectiva Inclusiva Pesquisadora

Responsável: Shirley de Oliveira Ramalho Professora

Orientadora: Dra. Bárbara Amaral Martins Departamento/Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Social/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal

Telefones uteis para contato: (67) 992618174

Endereço da pesquisadora: Alameda Sônia n.º 58, bairro – Universitário, Corumbá/MS.

Local da coleta de dados:

Duração da pesquisa: A coleta de dados será feita em uma hora, cuja técnica é a entrevista semiestruturada. Os (as) participantes terão o direito de liberdade de solicitar a reformulação de questões (caso não as tenham compreendido) e de as responderem ao seu tempo, que será aguardado, pela pesquisadora, quanto for necessário.

Endereço físico do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Feral de Mato Grosso do Sul (UFMS): Av. Costa e Silva, s/n, Cidade Universitária, Campo Grande-MS. Telefone: (67) 3345-7187. E-mail: cepconepep.prop@ufms.br

Eu assinando abaixo, declaro que recebi uma cópia do termo (TCLE) dou consentimento livre e esclarecido para a minha participação no projeto de pesquisa intitulado: O Atendimento Educacional Especializado na pandemia (covid-19) e medidas compensatórias de aprendizagens pós pandemia: Perspectiva Inclusiva, na qualidade de voluntário (a). Autorizo gravação em áudio que futuramente será transcrita integralmente, pela pesquisadora.

Assinando esse documento, declaro-me ciente de que: O objetivo geral deste estudo é o de compreender o processo educacional de alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva durante os períodos de pandemia de covid-19 e pós-pandemia.

Os objetivos específicos são: Descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia de covid-19; Discutir a interação social da criança público-alvo da Educação Especial em processo escolar inclusivo no período pandêmico (Covid –19); Investigar a implantação de medidas compensatórias da aprendizagem na pós-pandemia

voltadas à criança público-alvo da Educação Especial na escola regular e recomendações oficiais da secretaria de educação sobre a avaliação do desenvolvimento escolar.

Essa pesquisa se justifica pelo seguinte motivo: Ter sido um desafio aos professores, a prática educativa resultante do isolamento social motivada pela pandemia de covid-19, que, por vezes, a maior barreira para os alunos foi o ensino remoto e o distanciamento social, principalmente quando esses estudantes são parte do público-alvo da Educação Especial, tornando necessário, reorganizar, repensar e monitorar as práticas educativas para manter a qualidade da Educação inclusiva.

A coleta de dados contemplará a técnica de pesquisa semiestruturada, que será gravada em áudio e transcrita integralmente, não havendo necessidade de coleta de material audiovisual (imagem e voz) dos interlocutores. Ainda se torna claro que o processo de coleta de informações poderá ocorrer na (s) escola (s), na Universidade (UFMS) ou na residência dos participantes, que escolherão o local mais apropriado. Cabe registrar que a análise das informações será qualitativa;

- a) A minha participação neste estudo é opcional e estou livre para interrompê-lo a qualquer momento, independentemente do motivo. Ainda fica claro que isso não implicará prejuízos de qualquer espécie e que não sofrerei penalizações;
- b) Minhas informações pessoais serão mantidas sob confidencialidade e os dados serão utilizados única e exclusivamente para a contemplação dos objetivos deste estudo (expostos acima), incluída sua divulgação/publicação na literatura científica. Minha identidade será preservada como a dos demais participantes; Fica assegurado a confidencialidade e privacidade, a proteção da gravação em áudio, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos entrevistados, inclusive em termos de autoestima, prestígio e/ou econômico-financeiro.
- c) Os dados serão mantidos numa delimitação temporal de cinco anos e estão restritos confidencialmente para a composição da pesquisa. Estes ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora e serão aniquilados após este prazo;
- d) Essa pesquisa não causará nenhum dano físico, moral ou ético para nenhuma das partes envolvidas no processo, mas há o risco de que durante a fase de entrevista semiestruturada ocorra, ocasionalmente, a sensação de desconforto, medo, timidez, nervosismo e/ou incômodo por colocar minhas vivências como instrumento de investigação para a pesquisadora. Tenho a liberdade de expor essas condições para que a entrevista transcorra tranquilamente, bem como de me recusar a responder qualquer questionamento. Serão tomadas todas as medidas para que não haja nenhum tipo de constrangimento para a participação antes, durante ou depois da

realização das entrevistas. No entanto, caso aconteça algum imprevisto, fica o (a) pesquisador (a) responsável por esclarecer ou justificá-los, bem como minimizá-lo;

e) Torna-se claro que as contribuições das quais participarei serão prestadas a comunidade científica bem como a Secretaria de Educação do referido município. A garantia dos resultados de pesquisa ficará disponível na página da web do ppge cpan ufms (ppge.cpan.br/categori/dissertações defendidas).

f) Minha participação neste estudo é isenta de despesas e não haverá compensações financeiras relacionadas a ela; Declaro que obtive toda gama de informações necessárias para decidir, conscientemente, sobre a minha participação na pesquisa supracitada. Estando de acordo em participar voluntariamente, autorizo a gravação em áudio que futuramente será transcrita integralmente. Assinarei duas vias deste documento, a qual uma ficará sob a minha posse.

Rubricas

(Participante)

(Pesquisadora)

Corumbá, MS / / 2023

APÊNDICE E –Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os pais ou responsáveis

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário da pesquisa intitulada: O Atendimento Educacional Especializado na pandemia (COVID-19) e medidas compensatórias de aprendizagens pós pandemia: Perspectiva Inclusiva, que vem sendo realizada pela mestrande Shirley de Oliveira Ramalho, sob a orientação da Prof.^a Dra. Bárbara Amaral Martins, do programa de pós-graduação em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo educacional de alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva durante os períodos de pandemia de COVID-19 e pós-pandemia. E objetivo específico descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia de covid-19; Discutir a interação social da criança público-alvo da Educação Especial em processo escolar inclusivo no período pandêmico (Covid – 19); Investigar a implantação de medidas compensatórias da aprendizagem na pós-pandemia voltadas à criança público-alvo da Educação Especial na escola regular e recomendações oficiais da secretaria de educação sobre a avaliação do desenvolvimento escolar.

Esse estudo se justifica por ter sido um desafio aos professores, a prática educativa resultante do isolamento social motivada pela pandemia de COVID-19, que, por vezes, a maior barreira para os alunos foi o ensino remoto e o distanciamento social, principalmente quando esses estudantes são parte do público-alvo da Educação Especial, tornando necessário, reorganizar, repensar e monitorar as práticas educativas para manter a qualidade da Educação inclusiva.

O local da coleta de dados será na escola _____. A coleta de dados contemplará a técnica de pesquisa semiestruturada, com duração de uma hora, que será gravada em áudio e transcrita integralmente, não havendo necessidade de coleta de material visual (imagem) dos interlocutores. Cabe registrar que a análise das informações será qualitativa; Ainda se torna claro que o processo de coleta de informações poderá ocorrer na (s) escola (s), ou na residência dos participantes, que escolherão o local mais apropriado. Os (as) participantes terão o direito de solicitar a reformulação de questões (caso não as tenham compreendido) e de responderem ao seu tempo, que será aguardado, pela pesquisadora,

quanto for necessário. Fica garantido o sigilo em todo o processo de execução e de divulgação dos resultados da pesquisa.

Fica assegurado a confidencialidade e privacidade, a proteção da gravação em áudio, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos entrevistados, inclusive em termos de autoestima, prestígio e/ ou econômico – financeiro.

As informações pessoais dos participantes serão mantidas sob confidencialidade e os dados serão utilizados única e exclusivamente para a contemplação dos objetivos deste estudo (expostos acima), incluída sua divulgação/ publicação na literatura científica. Os dados serão mantidos numa delimitação temporal de cinco anos e estão restritos confidencialmente para a composição da pesquisa. Estes ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora e serão aniquilados após este prazo.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício, tampouco haverá prejuízos ou sanções. Essa pesquisa não causará nenhum dano físico, moral ou ético para nenhuma das partes envolvidas no processo, mas há o risco de que durante a fase de entrevista semiestruturada ocorra, ocasionalmente, a sensação de desconforto, medo, timidez, nervosismo e/ou incômodo por colocar as vivências como instrumento de investigação para a pesquisadora.

Serão tomadas todas as medidas para que não haja nenhum tipo de constrangimento para a participação antes, durante ou depois da realização das entrevistas. No entanto, caso aconteça algum imprevisto, fica o (a) pesquisador (a) responsável por esclarecer ou justificá-lo, bem como minimizá-lo. Para eventuais dúvidas e esclarecimentos segue os contatos da pesquisadora, telefone (67) 992618174 e endereço da pesquisadora: Alameda Sônia n.º 58, bairro – Universitário, Corumbá/MS. E se surgir dúvidas quanto a ética da pesquisa podem ser esclarecidas também junto ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos da universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Telefone: (67)3345-7187, e-mail: cepconepp@ufms.br Av. Costa e Silvas/n.º Cidade Universitária, Campo Grande – MS.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante ou artigos científicos. A garantia dos resultados de pesquisa ficará disponível na página da web do ppge cpan ufms (ppge.cpan.br/categori/ dissertações defendidas).

Eu assinando abaixo, declaro que recebi uma cópia do termo (TCLE) dou consentimento livre e esclarecido para a minha participação no projeto de pesquisa intitulada: O Atendimento Educacional Especializado na pandemia (COVID-19) e medidas compensatórias de aprendizagens pós pandemia: Perspectiva Inclusiva. Autorizo gravação em áudio da entrevista

que futuramente será transcrita integralmente, pela pesquisadora. Declaro-me ciente dos objetivos propostos da pesquisa, ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente que o participante é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, ficando este livre de penalidade. A pesquisa não implica em nenhum custo ao participante e também não será efetuado qualquer forma de pagamento pela participação, sendo esta estritamente voluntária.

Este termo consta de duas vias, sendo uma via para o (a) pesquisador (a) e uma via para o (a) participante.

() ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA E AUTORIZO GRAVAÇÃO EM ÁUDIO DA ENTREVISTA

() NÃO ACEITO

Rubricas

(Participante)

(Pesquisadora)

Corumbá, MS / / 2023

APÊNDICE F –Termo de Autorização para realizar a entrevista na escola

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu gestor (a) escolar responsável pela escola , autorizo a realização da pesquisa intitulada: O Atendimento Educacional Especializado na pandemia (COVID-19) e medidas compensatórias de aprendizagens pós pandemia: Perspectiva Inclusiva, a ser conduzido pela mestrandra Shirley de Oliveira Ramalho, sob a orientação da Prof.^a Dra. Bárbara Amaral Martins, do programa de pós – graduação em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal.

A pesquisa torna-se importante ao verificar que os estudos acerca da Educação Especial em Corumbá – MS são originados em sua maioria de fontes documentais e há poucas publicações que registrem o processo educacional desse público no período de 2020 a 2023. É preciso investigar as memórias das trajetórias das políticas de Educação Especial na rede municipal de educação em Corumbá, e das experiências dos professores, gestores e pais dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assinando esse documento declaro-me ciente de que: a pesquisa tem como objetivo analisar o processo educacional de alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva durante os períodos de pandemia de covid-19 e pós-pandemia, assim como investigar a implantação de medidas compensatórias da aprendizagem e recomendações oficiais da secretaria de educação sobre a avaliação do desenvolvimento escolar, pós-pandemia voltadas à criança público-alvo da Educação Especial na escola regular, no município de Corumbá;

Esse estudo se justifica por ter sido um desafio aos professores, a prática educativa resultante do isolamento social motivada pela pandemia de covid-19, que, por vezes, a maior barreira para os alunos foi o ensino remoto e o distanciamento social, principalmente quando esses estudantes são parte do público-alvo da Educação Especial, tornando necessário, reorganizar, repensar e monitorar as práticas educativas para manter a qualidade da Educação inclusiva;

O presente estudo consiste em uma pesquisa exploratória baseada em fontes bibliográficas e documentais. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com uso de roteiro, aos professores, gestores e pais dos estudantes. A coleta de campo, será entrevistas gravadas. Havendo adesão por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes. Trata-se de uma pesquisa descritiva. Um estudo de caso em que será possível analisar e discutir os resultados. No seu desenvolvimento, dois momentos envolverão

diretamente os seus participantes: Fase (1) - Exploratória, quando serão feitos contatos prévios com os profissionais que exerceram/ exercem a gestão escolar; Fase (2) - Coleta de campo, quando serão realizadas entrevistas gravadas com os participantes, com roteiro semiestruturado, aos professores que atuaram da Educação Especial na sala de recursos Multifuncionais. O local de realização da entrevista será decidido junto como o participante, em ambiente que não acarrete prejuízos, interferências externas, bem como sua exposição na coleta de dados. Fica garantido o sigilo em todo o processo de execução e de divulgação dos resultados da pesquisa. A pesquisa não implica em nenhum custo ao participante e também não será efetuado qualquer forma de pagamento pela participação, sendo esta estritamente voluntária.

Os riscos previstos quanto à participação nesta pesquisa referem-se ao tempo em que destinará a prestar as informações solicitadas na pesquisa, assim como, possíveis constrangimentos quanto à argumentação de suas respostas. Serão tomadas todas as medidas para que não haja nenhum tipo de constrangimento para a participação antes, durante ou depois da realização das entrevistas. No entanto, caso aconteça algum imprevisto, fica o (a) pesquisador (a) responsável por esclarecer ou justificá-los, bem como minimizá-lo;

Os resultados da pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante ou artigos científicos. Espera-se que a pesquisa coopere com reflexões na área, além de abrir espaços para novos aprofundamentos sobre o tema e práticas inclusivas. A garantia dos resultados de pesquisa ficará disponível na página da web do ppge cpan ufms (ppge.cpan.br/categori/dissertações defendidas).

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, terei acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. Telefone (67) 992618174. E-mail: corumbaensems@hotmail.com e se surgir dúvidas quanto a ética da pesquisa podem ser esclarecidas também junto ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos da universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Telefone: (67)3345-7187, e-mail: cepconeep.propp@ufms.br Av. Costa e Silvas/n.º Cidade Universitária, Campo Grande – MS.

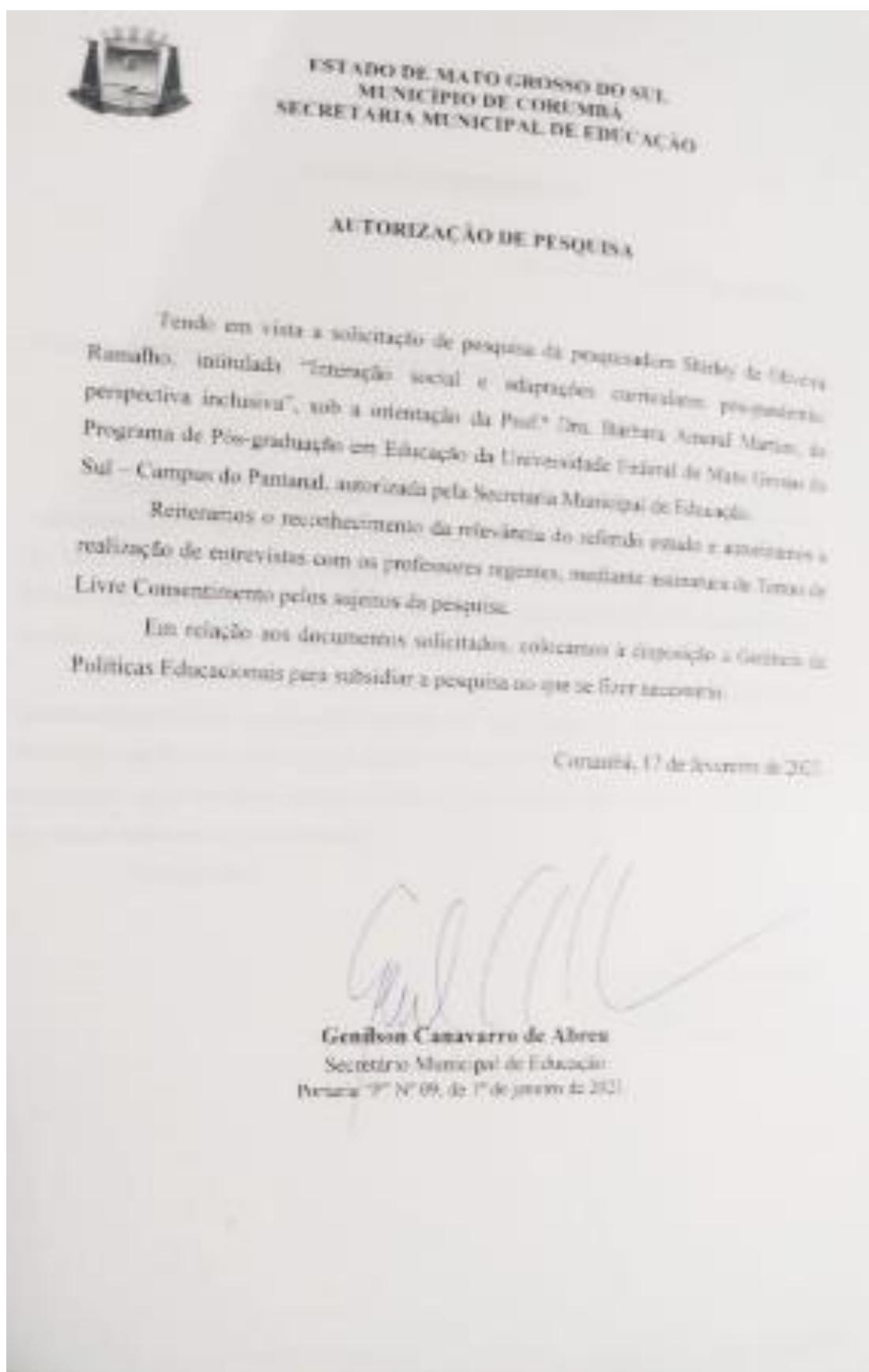
Fui devidamente informado(a) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão efetuadas na instituição a qual represento.

Rubricas:

(Direção escolar)

(Pesquisadora)

ANEXO A – Autorização da Secretaria Municipal de Corumbá/MS



ANEXO B –Parecer Consustancial do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Atendimento Educacional Especializado na pandemia(COVID-19) e medidas compensatórias de aprendizagens pós pandemia: Perspectiva Inclusiva

Pesquisador: SHIRLEY DE OLIVEIRA RAMALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69627623.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.219.909

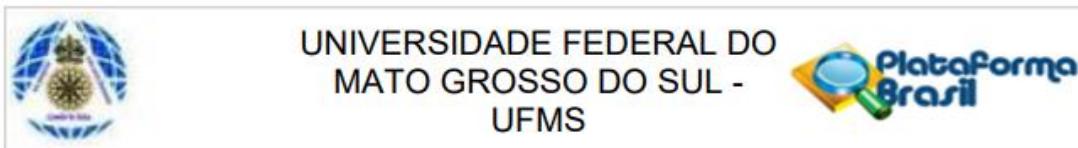
Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "O Atendimento Educacional Especializado na pandemia(COVID-19) e medidas compensatórias de aprendizagens pós pandemia: Perspectiva Inclusiva", proposto pela pesquisadora Shirley de Oliveira Ramalho, está acompanhado pelos seguintes documentos nesta segunda etapa de apreciação:

- Informações básicas do projeto;
- Projeto de pesquisa completo;
- TCLE destinado aos pais ou responsáveis;
- TCLE destinado aos professores;
- Carta-resposta;
- Formulário de entrevista para os pais ou responsáveis;
- Formulário de entrevista para os professores;
- Formulário de entrevista para os diretores;
- Declaração de anuência para pesquisa, da Secretaria de Educação de Corumbá;
- Modelo de termo de autorização para as instituições de ensino.

Referida pesquisa consiste em uma pesquisa exploratória baseada em fontes bibliográficas e documentais. Objetiva-se compreender o processo educacional de alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva durante os períodos de pandemia de COVID-19 e pós pandemia.

Endereço:	Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros	Prédio das Pró-Reitorias	Hércules Maymone	1º andar
Bairro:	Pioneiros	CEP: 70.070-900		
UF: MS	Município: CAMPO GRANDE			
Telefone: (67)3345-7187	Fax: (67)3345-7187	E-mail: cepconepr@ufms.br		



Continuação do Parecer: 6.219.909

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2023, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2123820.pdf	18/06/2023 10:50:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PREPROJETODEPESQUISA.pdf	18/06/2023 10:47:39	SHIRLEY DE OLIVEIRA RAMALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPAISOURESPONSESAVEIS.pdf	18/06/2023 10:47:12	SHIRLEY DE OLIVEIRA RAMALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSORES.pdf	18/06/2023 10:46:52	SHIRLEY DE OLIVEIRA RAMALHO	Aceito
Outros	CARTARESPOSTAPLATAFORMABRA SIL.pdf	18/06/2023 10:41:38	SHIRLEY DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	ENTREVISTAPAIS.pdf	03/05/2023 10:20:35	SHIRLEY DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	ENTREVISTAPROFESSORES.pdf	03/05/2023 10:19:57	SHIRLEY DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	ENTREVISTADIRETOR.pdf	03/05/2023 10:19:27	SHIRLEY DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA.pdf	02/05/2023 23:02:18	SHIRLEY DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros & Prédio das Pró-Reitorias & Hércules Maymone & 1º andar	
Bairro: Pioneiros	CEP: 70.070-900
UF: MS	Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187	Fax: (67)3345-7187
E-mail: cepconepr@ufms.br	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.219.909

Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO.pdf	02/05/2023 22:58:36	SHIRLEY DE OLIVEIRA RAMALHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	02/05/2023 22:35:08	SHIRLEY DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 04 de Agosto de 2023

Assinado por:

Juliana Dias Reis Pessalacia
(Coordenador(a))