

**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Letras**

**Campus de Araraquara - SP**

ANA LIDIA PENTEADO URBAN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
E A PANDEMIA DE COVID-19**



ARARAQUARA – SP

2023

ANA LIDIA PENTEADO URBAN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E A PANDEMIA  
DE COVID-19**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Pastor Manzoli

ARARAQUARA – SP  
2023

U72p

Urban, Ana Lidia Penteado

Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental I :  
Alunos com Deficiência e a Pandemia de COVID-19 / Ana Lidia  
Penteado Urban. -- , 2023

153 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara,

Orientadora: Luci Pastor Manzoli

1. Prática Pedagógicas. 2. Inclusão Escolar. 3. Alunos com  
deficiência. 4. Pandemia de COVID-19. 5. Ensino Remoto. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA LIDIA PENTEADO URBAN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E A PANDEMIA DE  
COVID-19**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Pastor Manzoli

Data da defesa: 29/08/2023

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Pastor Manzoli**  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Lucas André Teixeira**  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Relma Urel Carbone Carneiro**  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bruna Rafaela de Batista**  
Prefeitura Municipal de Araraquara

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilza Renata de Medeiros**  
Prefeitura Municipal de Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista-  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

## AGRADECIMENTOS

Em especial, à minha orientadora, Dra. Luci Pastor Manzoli, que me proporcionou a oportunidade de entrar em contato com a pesquisa acadêmica. Por todos os ensinamentos e orientações, com firmeza quando necessário, com carinho e dedicação. Foi um privilégio poder aprender e compartilhar a pesquisa com uma pessoa que é exemplo de comprometimento, responsabilidade, ética e fé.

Aos participantes da pesquisa, que prontamente aceitaram realizar as entrevistas, bem como à equipe gestora, que deu apoio e permitiu a aprovação do estudo na presente unidade escolar. Agradeço também a Rede Municipal de Ensino deste município, que permitiu o desenvolvimento da tese.

Aos meus pais, Gerson (in memoriam) que sempre me apoiou para que eu pudesse estudar (me ensinou a dirigir na pista até eu ter firmeza e assumir o volante sozinha), a minha mãe, que me auxilia e está presente em todos os momentos da minha vida.

Aos meus irmãos Samuel e Gersinho, que são meu apoio e contribuíram durante todo esse período.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino Básico e Educação Especial, obrigada por todas as contribuições e estudos compartilhados.

Aos meus amigos que estiveram comigo nos momentos mais tristes e felizes, durante a caminhada da vida, e compreenderam minha ausência durante esse período, em especial: Andressa, Bianca, Carol, Juliana, Fernanda, Francine, Tássia e Solange. Aos meus amigos que aguentaram meu estresse mais de perto, Débora e Mickey. E à minha amiga-irmã Regiane, que me deu um lar em Araraquara, repleto de amor e parceria.

Aos professores doutores Adriana do Carmo Bellotti, Lucas André Teixeira, Relma Urel Carbone Carneiro, Bruna Rafaela de Batista e Nilza Renata de Medeiros, pela disponibilidade na banca de qualificação e defesa, trazendo contribuições enriquecedoras para a melhoria da presente tese.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Ao meu marido e companheiro de vida Mário Aldo, que contribuiu e apoiou com tudo o que estava ao seu alcance.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram com a presente pesquisa!

## RESUMO

As práticas pedagógicas inclusivas junto aos alunos com deficiência têm sido norteadas pelos documentos oficiais brasileiros, tendo como propósito ampliar a participação de todos os alunos no sistema regular de ensino. No Brasil, em 2020 e 2021, diante da pandemia de COVID-19 foram tomadas medidas de enfrentamento à doença por meio do distanciamento social e, conseqüentemente, do fechamento das escolas. A alternativa tomada pelo poder público a essa situação foi a suspensão das aulas presenciais e adoção emergencial do ensino remoto e híbrido, que impactaram e geraram mudanças no processo ensino/aprendizagem, práticas e recursos didáticos destinados a todos os alunos. Neste cenário, a presente pesquisa teve por objetivo compreender e analisar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores do ensino fundamental I de uma escola municipal do interior paulista diante do ensino remoto, híbrido e do retorno ao presencial no atendimento aos alunos com deficiência. Essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa e configura-se como um estudo de caso. O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturada realizada com nove professores do ensino regular, que tinham alunos com deficiência matriculados em suas salas de aula; elas foram realizadas presencialmente, ao final do ano letivo de 2021. Os dados mostraram como foi estruturado o ensino remoto (atividade impressa e vídeo, posteriormente aula online pelo google meet) e híbrido (revezamento de 50% dos alunos entre ensino presencial em uma semana e na outra atividade impressa), nos municípios que passaram por mudanças ao longo de sua implementação e quais práticas pedagógicas e recursos foram utilizados com esses alunos. Com esse estudo pode-se concluir que o sistema de ensino e professores não estavam preparados para atuar nestes formatos e, mesmo com sobrecarga de trabalho, os professores buscaram alternativas para o ensino e avaliação de alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas; Alunos com Deficiência; COVID-19.

## ABSTRACT

Inclusive pedagogical practices for students with disabilities have been guided by official Brazilian documents, with the purpose of increasing the participation of all students in the regular education system. In Brazil in 2020 and 2021, in the face of the COVID-19 pandemic, measures were taken to combat the disease through social distancing and consequently, the closure of schools. The alternative taken by the public authorities to this situation was the suspension of face-to-face classes and the emergency adoption of remote and hybrid teaching, which impacted and generated changes in the teaching/learning process, practices and teaching resources intended for all students. In this scenario, the present research aimed to understand and analyze the pedagogical practices related by elementary school teachers at a municipal school in the interior of São Paulo in the face of remote, hybrid and in-person teaching when serving students with disabilities. This research has a qualitative approach and is configured as a case study. The data collection instrument was a semi-structured interview script carried out with nine regular education teachers who had students with disabilities enrolled in their classroom, which were carried out in person at the end of the 2021 school year. The data showed how remote teaching was structured (printed activity and video, later printed activity and online class via Google Meet) and hybrid (50% of students rotating between face-to-face teaching in one week and the other printed activity) in the municipality that passed changes throughout its implementation and which pedagogical practices and resources were used with these students. With this study it can be concluded that the education system and teachers were not prepared to work in these formats and even with work overload, teachers sought alternatives for teaching and evaluating students with disabilities.

**Keywords:** Pedagogical Practices; Students with Disabilities; COVID-19.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Aula adicional para alunos com deficiência.....	97
<b>Gráfico 2:</b> Recursos tecnológicos utilizados pelos participantes.....	99
<b>Gráfico 3:</b> Recursos utilizados no ensino híbrido.....	119
<b>Gráfico 4:</b> Práticas desenvolvidas no ensino híbrido junto aos alunos com deficiência.....	121



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Produções científicas sobre práticas pedagógicas inclusivas.....	36
<b>Quadro 2:</b> Documentos oficiais que nortearam a educação durante a pandemia de COVID-19 no Brasil e no estado de São Paulo.....	52
<b>Quadro 3:</b> Teses e dissertações sobre a educação durante a pandemia de COVID-19..	62
<b>Quadro 4:</b> Artigos sobre ensino remoto e híbrido.....	69
<b>Quadro 5:</b> Caracterização dos participantes.....	83
<b>Quadro 6:</b> Experiências anteriores dos participantes junto a alunos com deficiência...	87

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Alunos da Rede Municipal de Ensino.....	81
<b>Tabela 2:</b> Professores da Rede Municipal de Ensino.....	81

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADE	Auxiliar do Desenvolvimento Educacional
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PC	Paralisia Cerebral
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>13</b>
<b>2. DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO: BREVE MARCO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....</b>	<b>22</b>
<b>3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE ESTUDOS.....</b>	<b>31</b>
<i>3.1 Práticas Pedagógicas em Teses e Dissertações para alunos com deficiência no contexto inclusivo.....</i>	<i>35</i>
<b>4. COVID -19 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO.....</b>	<b>50</b>
<b>5. OBJETIVOS.....</b>	<b>78</b>
<b>6.CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>79</b>
<i>6.1 Fundamentos da Pesquisa.....</i>	<i>79</i>
<i>6.2 Aspectos Éticos.....</i>	<i>80</i>
<i>6.3Caracterização do Universo da Pesquisa.....</i>	<i>81</i>
<i>6.4 Participantes.....</i>	<i>82</i>
<i>6.5 Procedimentos de Coleta de Dados.....</i>	<i>85</i>
<i>6.6 Procedimentos de Análise dos Dados.....</i>	<i>85</i>
<b>7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>87</b>
<i>7.1 Experiências anteriores dos participantes junto aos alunos com deficiência antes da pandemia.....</i>	<i>87</i>
<i>7. 2 Experiência dos participantes no Ensino Remoto.....</i>	<i>91</i>
<i>7.3 Práticas no ensino remoto.....</i>	<i>94</i>
<i>7.4 Ensino híbrido .....</i>	<i>105</i>
<i>7.5 Retorno presencial.....</i>	<i>124</i>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>153</b>

## 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa foi alicerçada em minha trajetória acadêmica e profissional junto às pessoas com deficiência, enquanto aluna do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, no mestrado em educação escolar e como professora de educação especial do ensino fundamental I de uma rede municipal de ensino.

Durante a formação inicial, além da aquisição de fundamentos teóricos, históricos, filosóficos e das bases legais da educação especial<sup>1</sup> e inclusiva<sup>2</sup> (metodologias de ensino, práticas pedagógicas escolares, dentre outras), realizei também estágio curricular supervisionado em escolas públicas regulares do ensino fundamental e em instituições especializadas que atendiam alunos com diversos tipos de deficiência. Participei de eventos científicos nos quais tive a oportunidade de conhecer alunos com deficiência incluídos no ensino superior.

No curso de graduação, fui bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, juntamente com a minha orientadora, desenvolvi um estudo referente à escolarização de crianças e adolescentes com Paralisia Cerebral (PC)<sup>3</sup> na visão dos pais ou responsáveis. Com essa pesquisa, pudemos identificar a importância da Tecnologia Assistiva<sup>4</sup> para escolarização desses alunos, tanto em instituições especializadas, quanto em escolas regulares, pois é por meio dela que esses alunos têm acesso ao conteúdo escolar e às atividades de vida diária dentro e fora do ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos

<sup>2</sup> “Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 5).

<sup>3</sup> “provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais” (Bobath, 1989, p. 12).

<sup>4</sup> ”produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” BRASIL (2015, p. 16).

Tendo em vista estas experiências, o que mais me despertou foi o acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior, o que me motivou a ir em busca de realizar pesquisa nessa temática. No ano de 2014, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, em nível de mestrado, e comecei a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica (GEPEB/EDESP)<sup>5</sup>, devidamente certificado pelo CNPq.

Esse grupo, através de sua dinâmica de compartilhamento de conhecimentos, me levou a ter maiores contatos com pesquisas de diferentes temáticas da educação básica e superior inclusiva, políticas inclusivas, educação especial e o seu papel no aprendizado do aluno com deficiência, as leis que respaldam os direitos dessas pessoas, bem como explicitar opiniões e argumentos na defesa de uma ideia, conhecer os diferentes tipos de pesquisas e seu campo de análise, permitindo um maior amadurecimento e aprofundamento de meus conhecimentos para a elaboração do meu mestrado.

Deste modo, durante o mestrado, realizei uma pesquisa que buscou analisar o acesso e a permanência no ensino superior de pessoas com deficiência, a partir de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras, sob a perspectiva dos próprios alunos. Os resultados mostraram que as políticas de acesso foram importantes para o ingresso dos alunos com deficiência no ensino superior; porém, no que se refere à sua permanência, precisavam desenvolver políticas e formações aos professores para a plena participação desses alunos. Embora o estudo tenha apontado que algumas instituições de ensino superior atendem às necessidades dos alunos com deficiência, promovendo adaptações e recursos, muitos deles ainda enfrentavam barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais.

---

<sup>5</sup> O grupo congrega alunos do curso de Pós- Graduação em Educação Escolar da FCLAR docentes e pesquisadores do ensino superior, bem como professores da educação básica. Está envolvido com várias atividades acadêmico-científicas voltadas para a educação e a educação especial, contexto inclusivo, práticas pedagógicas , formação do professor e suas relações políticas, epistemológicas, sociais e culturais. Seus interlocutores incorporam os segmentos públicos estaduais, federais, municipais e particulares.

Ao final do mestrado, fui aprovada em um concurso público para lecionar como professora de educação especial de uma rede municipal de ensino do interior paulista, atuando na sala de recursos multifuncionais<sup>6</sup> - SRM - e ensino colaborativo<sup>7</sup>, com alunos do 1º ao 5º ano da educação básica, com idades entre cinco e quatorze anos, que apresentavam os mais variados tipos de deficiência: surdez<sup>8</sup>, visual,<sup>9</sup> intelectual<sup>10</sup>, física<sup>11</sup> e Transtorno do Espectro Autista<sup>12</sup>.

Salienta-se aqui que, no Brasil, a inclusão escolar de pessoas com deficiência teve início a partir da LDB 9394/96, que passou a assegurar a educação das mesmas na rede regular de ensino, oferecendo serviços de apoio especializado na escola regular, com currículos, técnicas e recursos educativos, com vistas a atender às especificidades desses alunos (BRASIL, 1996).

Essa lei veio trazer sérias mudanças no contexto escolar, pois, até então, esses alunos recebiam a escolarização por meio de classes especiais, separados dos demais considerados típicos e, também, em instituições específicas segregadas de qualquer contexto inclusivo.

A partir de então, novas políticas, decretos e deliberações foram sendo expedidos pelos órgãos governamentais, garantindo o acesso e permanência desses alunos no sistema regular de ensino, bem como implementando práticas pedagógicas e formação de professores, para oferecer um atendimento mais igualitário e justo a esses e aos demais alunos.

---

<sup>6</sup> “SRM - As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 3).

<sup>7</sup> Trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos (SANTOS; COSTA, 2020, p. 1).

<sup>8</sup> “Consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons” (BRASIL, 2006, p. 19).

<sup>9</sup> “Uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (BRASIL, 2006, p. 15).

<sup>10</sup> “Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas” (BRASIL, 2004, p. 7).

<sup>11</sup> “Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física” (BRASIL, 1999, p. 1).

<sup>12</sup> “transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019, p. 2).

No ano de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Essa Lei, em seu Artigo 2º, considera pessoa com deficiência aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Diante da minha experiência profissional como professora de educação especial de uma escola regular, e vivenciando os novos paradigmas da educação inclusiva, o que mais me intrigava era conhecer a prática pedagógica realizada nas salas de aula com os alunos com deficiência.

Portanto, no ano de 2019, ingressei no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, visando realizar uma pesquisa presencial por meio de observações e entrevistas, buscando conhecer as práticas pedagógicas e os recursos didáticos que os professores do ensino regular estavam utilizando junto a esses alunos. Porém, no mês de março de 2020, o sistema escolar brasileiro foi paralisado abruptamente com a eclosão da pandemia de COVID-19 e, frente às proporções de contágio por ela alcançada, foram tomadas medidas de isolamento social e, conseqüentemente, as aulas foram suspensas em todas as instituições de ensino, prevalecendo, emergencialmente, as modalidades de ensino remoto<sup>13</sup> e híbrido<sup>14</sup>.

Como professora participante deste cenário pandêmico, fui levada a realizar leituras e reflexões sobre os documentos governamentais expedidos, resultando no direcionamento do presente estudo para a prática pedagógica do professor em tempo de pandemia. A leitura dos documentos internacionais e nacionais, apontados a seguir, fora de grande influência para essa tomada de decisão.

---

<sup>13</sup> Atividades letivas não presenciais que utilizem recursos educacionais digitais (BRASIL, 2020).

<sup>14</sup> Atividades letivas com alternância entre presencial e remoto (BRASIL, 2020).



O documento da International Labour Organization (ILO), “Monitor OIT: Covid-19 e o mundo do trabalho”, aponta que o COVID-19 gerou uma crise global, com a necessidade do isolamento, obrigatório ou recomendado. Desta forma, a alternativa possível de enfrentamento à doença foi o isolamento social, enquanto a vacina não era produzida e disponibilizada a grande parte da população (International Labour Organization, 2020).

Conseqüentemente, a educação como uma atividade coletiva foi afetada. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), milhões de alunos ficaram sem aula devido ao fechamento total ou parcial de instituições, em razão da pandemia da COVID-19 (UNESCO, 2020).

No Brasil, por determinação do Ministério da Educação, as instituições de ensino foram autorizadas a realizar o ensino remoto, por meio de “atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (BRASIL, 2020a, p. 2).

No estado de São Paulo, o Decreto Nº 64.862, de 13 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção do contágio pelo COVID-19, suspendeu “aulas no âmbito da Secretaria da Educação e do Centro Paula Souza, estabelecendo-se, no período de 16 a 23 de março de 2020, a adoção gradual dessa medida” (SÃO PAULO, 2020a, p. 1).

Nesse sentido, constatando o avanço da pandemia de COVID-19 e levando em consideração os aspectos legais, a fim de cumprir a carga horários e dias letivos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) publicou a Resolução SEDUC de 18/03/2020, apontando que todas as instituições escolares deveriam: “reorganizar seus calendários escolares nesta situação emergencial, podendo propor, para além de reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais” (SÃO PAULO, 2020b, p. 18).

No ano de 2021, após a autorização de aulas a distância, a SEDUC, por meio da resolução Nº 11, de 26/01/2021, autoriza a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica para o ano letivo de 2021. “As unidades escolares de educação básica da rede estadual de ensino, das redes municipais e das instituições privadas oferecerão atividades presenciais aos alunos, observados os parâmetros de

classificação epidemiológica” (SÃO PAULO, 2021a, p. 3). Podia esse retorno ser com a “oferta do ensino híbrido como possibilidade para a garantia da aprendizagem no contexto em que é necessário o revezamento de estudantes para o respeito aos protocolos sanitários” (SÃO PAULO, 2021a, p. 2).

Dessa forma, assim como disposto nas resoluções acima, em 2020 e 2021 os sistemas educacionais passaram por mudanças devidas à necessidade de distanciamento social causada pela COVID-19, que geraram a imediata implementação de ensino remoto e híbrido.

Diante deste cenário educacional, tornou-se de grande importância ressignificar a minha prática enquanto professora e pesquisadora, pois até então nunca havia tido nenhum contato com as modalidades de ensino a distância e híbrido.

Assim, realizei também leituras que abordavam o ensino remoto e híbrido para alunos com deficiência; porém, a literatura disponível naquele momento, era ínfima, tornando-se um grande desafio a ser enfrentado.

Dessa forma, passei a indagar sobre a estruturação do ensino remoto e híbrido e como foram desenvolvidas as práticas educacionais direcionadas aos alunos com deficiência em uma escola regular, levantando as seguintes questões de pesquisa:

Como foram realizadas as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental I junto aos alunos com deficiência diante do ensino remoto, híbrido e do retorno ao presencial? Quais recursos utilizaram para a aprendizagem desses alunos? Qual a visão desses professores a respeito do ensino remoto e híbrido? Como a aprendizagem desses alunos foi avaliada nesse período?

Para tanto, objetivou-se identificar e analisar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores do ensino fundamental I de uma escola municipal do interior paulista durante o ensino remoto e híbrido, no atendimento aos alunos com deficiência.

A fim de obter um maior respaldo científico para o desenvolvimento da presente pesquisa, buscou-se<sup>15</sup>, nas plataformas digitais Scielo e Banco de Teses Capes, estudos sobre o ensino dos alunos com deficiência no contexto pandêmico. Para tanto,

---

<sup>15</sup> As buscas datam até o ano de 2022.

utilizaram-se as seguintes palavras-chave: Ensino Remoto e alunos com deficiência; Ensino Híbrido e alunos com deficiência; Educação inclusiva e COVID-19; Educação Especial e COVID-19; Alunos com deficiência e COVID-19. Foram encontrados dois artigos: um sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE -, no ensino fundamental I e outro referente à inclusão escolar no ensino médio. E também duas dissertações: a primeira sobre a Política de Educação Especial durante a pandemia de COVID-19 e a segunda referente ao trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais neste período, conforme descritas abaixo.

Camizão, Conde e Victor (2021) analisaram o processo de implementação do ensino remoto no atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial - PAEE<sup>16</sup>. A pesquisa foi realizada com duas professoras da SRM de dois municípios do Estado do Espírito Santo-ES no ensino fundamental I. Concluíram que a proposta de educação especial dos municípios durante a pandemia não correspondia à educação inclusiva, pois o atendimento na sala de recursos por meio remoto não atingiu as metas de aprendizagem estabelecidos, devido à dificuldade de acesso (computador e internet) dos alunos, bem como à permanência reduzida desses nas aulas remotas, devido às dificuldades de atenção e concentração.

A pesquisa de Bueno, Leite, Vilaronga e Mendes (2022) analisou como foi estruturado o ensino remoto para os estudantes PAEE nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio de um questionário aplicado a 156 docentes de 25 campi dos IFs. Os resultados mostraram que os docentes buscaram alternativas no ensino remoto, tais como: planejar colaborativamente; adotar procedimentos diferenciados no planejamento específico; prever modificações na prática pedagógica; utilizar material didático e avaliações adaptadas. Houve, ainda, necessidade de replanejamento das práticas, que apontaram para a falta de diretrizes na elaboração do plano de ensino individualizado (PEI), e dificuldade de articulação entre os professores do ensino regular e da educação especial.

Alves (2022) analisou os documentos oficiais que direcionaram a política de Educação Especial no Brasil na pandemia da COVID-19 no ano de 2020. Esse estudo foi desenvolvido sob o olhar do Materialismo Histórico-Dialético e teve como

---

<sup>16</sup> Aluno com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

procedimento metodológico a análise documental. A coleta de dados foi realizada nos sites do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Todos Pela Educação e Instituto Rodrigo Mendes. Os resultados apontaram que as políticas propostas para a Educação Especial no citado ano não inovaram em relação ao que já era proposto. No entanto, aprofundaram-se as desigualdades e segregação na aprendizagem e acesso (recursos tecnológicos) dos estudantes atendidos por essa política.

Lima, Silva e Rebelo (2021) analisaram no ano de 2020 a organização e o funcionamento do trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A coleta foi feita por meio de um questionário on-line com perguntas abertas e fechadas, com a participação de 55 professores da SRM que atuaram no ensino remoto. Os resultados mostraram que a carência de recursos (computador, celular, mouse e teclado adaptado), a falta de acesso à internet e de formação para a utilização desses instrumentos, por parte dos professores e das famílias dos estudantes PAEE, caracterizaram-se como fatores que desfavoreceram o ensino e a aprendizagem desses alunos. Os resultados também evidenciaram que a articulação com as famílias e professores do ensino regular contribuíram expressivamente para o trabalho do professor da SRM durante o ensino remoto.

Neste sentido, notou-se uma escassez de estudos sobre a temática proposta e, em novas buscas ocorridas no ano de 2022, tampouco foram encontrados estudos acerca das práticas pedagógicas no ensino remoto ou híbrido direcionados aos alunos com deficiência na sala regular do Ensino Fundamental. Assim, verifica-se a importância das contribuições da presente pesquisa, que visa analisar as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental I junto aos alunos com deficiência durante o ensino remoto, híbrido e o retorno ao presencial, bem como os recursos utilizados para a aprendizagem desses alunos; a visão desses professores a respeito do ensino remoto e híbrido e como a aprendizagem desses alunos foi avaliada nesse período.

A contribuição inovadora da presente pesquisa concerne ao fato de que foi desenvolvida no contexto pandêmico, trazendo à tona os impactos na aprendizagem dos alunos com deficiência, os ajustes de estratégias utilizadas pelos professores, a identificação das práticas pedagógicas, a infraestrutura e acesso à tecnologia, constituindo esse um marco histórico da educação inclusiva brasileira, em tempos da pandemia de COVID-19.

Para fundamentar os estudos sobre as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental I durante o ensino remoto e híbrido no atendimento aos alunos com deficiência, a presente pesquisa está estruturada da seguinte forma:

A seção 1, apresenta a introdução, a justificativa e questões de pesquisa.

A seção 2, com o título "Da segregação à inclusão: breve marco histórico das políticas educacionais das pessoas com deficiência no Brasil", traz uma linha histórica a respeito da legislação brasileira referente à pessoa com deficiência.

A seção 3, intitulada "Práticas pedagógicas na educação inclusiva de alunos com deficiência: uma revisão de estudos", apresenta as definições e faz um levantamento de pesquisas que abordam a temática da inclusão escolar.

A seção 4, "COVID-19 e seus impactos na educação: breve histórico", aborda o contexto pandêmico e suas consequências para os sistemas de ensino.

A Seção 5, apresenta os objetivos gerais e específicos deste trabalho.

A seção 6, intitulada "Caminhos metodológicos", mostra os aspectos éticos, contextualiza o local e participantes da pesquisa, bem como os passos da coleta de dados.

A Seção 7, "Apresentação e análise dos dados", dispõe os resultados coletados junto aos nove entrevistados.

Finaliza-se com a Seção 8, que traz as considerações finais acerca da presente pesquisa.

## **2. DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO: BREVE MARCO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

Os estudos bibliográficos apontam que a educação da pessoa com deficiência no Brasil passou por diferentes momentos históricos e foi construída por meio das reivindicações civis, principalmente ligadas às famílias e profissionais de várias áreas de conhecimento. Para Lima e Mendes (2008), as tensões e demandas de organizações civis "foram determinantes para direcionar o caminho das políticas públicas brasileiras para a educação especial" (Lima; Mendes, 2008, p. 5).

As primeiras ações destinadas às pessoas com deficiência estavam ligadas aos sistemas de saúde, para os quais, as crianças, desde a mais tenra idade, eram direcionadas.. "No Brasil Colônia, elas eram recolhidas com os doentes e as crianças abandonadas, pelas Santas Casas de Misericórdia, desde sua primeira unidade de Santos - SP, em 1543" (Mesgravis, 1976, p. 38). Além disso, havia instituições privadas, como a Irmandade de Santa Ana, na cidade de Vila Rica, em 1730, que foi constituída como: "Uma casa de expostos e asilo para desvalidos" (Souza, 1991. p. 29).

Após a criação de serviços de atendimento dessas pessoas com cuidados de saúde, foram criados locais que pretendiam aspectos educacionais: "Por ordem do imperador Pedro II, foram criadas duas instituições de ensino: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1856) (Jannuzzi; Caiado, 2013, p. 4).

Apesar da criação destas instituições, pessoas com deficiência intelectual e física ainda estavam desassistidas. Desta forma, familiares e profissionais que atuavam com elas, fundaram, em 1934 a Sociedade Pestalozzi e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Essas entidades apresentavam objetivos educacionais e distinguiram-se pelo rápido crescimento. Atualmente é difícil encontrar alguma localidade sem serviços ligados a essas duas instituições (Jannuzzi; Caiado, 2013).

Nesse sentido, houve dois momentos importantes no Brasil, no que toca à criação de espaços educacionais para pessoas com deficiência: "O primeiro período de 1854 a 1956, compondo um século de iniciativas oficiais e particulares isoladas. O

segundo período foi de 1957 a 1993, marcado pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional" (Mazzotta, 2011, p. 210).

De acordo com Jannuzzi (2012), neste segundo período deram-se início às políticas governamentais devido à "grande repercussão principalmente entre atores sociedade civil e política, enfatizando a inclusão desse alunado na rede regular de ensino" (Jannuzzi, 2012, p. 166).

Assim, é a partir da constituição de 1988 que as políticas destinadas à educação especial passaram do sentido assistencial e terapêutico para indicadores com demandas didáticas e metodológicas de ensino, não mais em instituições segregadas, mas em escolas de ensino regular (Mazzotta, 2011).

As proposições da educação especial e educação inclusiva estão relacionadas "à reorganização por que passou o país nos anos 90, o processo de internacionalização da economia e o impacto dos acordos com instituições financeiras internacionais na política educacional brasileira" (Kassar, 2013, p. 38).

Após a criação de instituições segregadas de ensino e lutas da sociedade civil pela implementação de políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, foram estabelecidas metas e acordos internacionais que normatizam a educação inclusiva. Assim, abordamos a seguir as principais publicações oficiais do Governo Federal.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, descreve a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 22).

O Artigo 206 indica os princípios norteadores e como o ensino deve ser ministrado: "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, p. 22). E no Artigo 208 afirma: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "III – atendimento educacional especializado aos

portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 22).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990), em seu capítulo IV, Artigo 53, certifica a igualdade de condições nas instituições educacionais, e no Artigo 54 aponta como responsabilidade do Estado oferecer o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, promovida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tendo diversos países como signatários. Nela se aprovou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que, em seu Artigo 3º, aponta: “[...] a educação básica deverá atender a todos, crianças, jovens e adultos, mas para que isso aconteça é imprescindível universalizá-la e melhorá-la, bem como adotar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 4).

O Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação, abordando diretrizes para a reconstrução do sistema nacional de educação. Dentre seus objetivos, está a erradicação do analfabetismo, e o oferecimento de uma educação de qualidade e equidade a todos (BRASIL, 1993).

Em 1993, o Brasil torna-se signatário da Declaração de Nova Delhi sobre a Educação para Todos, que tem por objetivo “atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1993).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, foi realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, e elaborou a Declaração



de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas nas áreas das Necessidades Educativas Especiais. Na qual se destacam:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo um capítulo exclusivo sobre a educação especial, evidenciando, como disposto no Artigo 58 do capítulo V, que esta deve ser: “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996), assegurando que os sistemas educacionais de ensino deverão ter:

- 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 professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 30).

O Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal dos diferentes níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino regular (BRASIL, 1999).

A Lei nº 10.098, de 9 de dezembro de 2000, estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, por meio da eliminação de “barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000).

O Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aborda a educação especial e ações necessárias para a inclusão escolar, dentre elas: adaptação curricular, sensibilização, qualificação dos professores, produção de materiais e recursos adaptados, acessibilidade física nas escolas e nos transportes públicos (BRASIL, 2001a).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Estabelece que o atendimento educacional especializado deve iniciar na educação infantil. Aponta também que todos os alunos devem ser matriculados na rede regular de ensino, assegurando-se uma educação de qualidade (BRASIL, 2001b).

O Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulga a convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, afirmando que a “dignidade e a igualdade são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001c).

A Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS, e descreve-a como: “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Em 7 de novembro de 2003, foi promulgada a Portaria Nº 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência, abordando a necessidade de condições para o acesso, mobilidade e utilização de equipamentos em instituições escolares (BRASIL, 2003).

O decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, aborda o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. No Artigo 9º, aponta: “Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2007b, p.7).

Em 2008, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que aborda o movimento pela educação inclusiva. A política tem como diretriz seguir os avanços do conhecimento e das lutas sociais, com vistas a construir políticas públicas de uma educação mais igualitária para todos os alunos (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, dispõe sobre a convenção dos Direitos das pessoas com deficiência, homologada pela Organização das Nações Unidas – ONU, da qual o Brasil é signatário, tendo como diretrizes: igualdade, autonomia e plena participação e inclusão na sociedade. Além disso, abordam que as pessoas com deficiência devem ter acesso a uma educação de qualidade em igualdade de condições (BRASIL, 2009a).

A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, descreve as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelecendo que este é “complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b, p. 6).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Prevê, em seu Artigo 2º, que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltados a eliminar barreiras do processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O inciso I diz que o atendimento educacional especializado deve ser desenvolvido como o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade pedagógicos organizados, sendo:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a, p. 1).

Por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, é instituído o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite, que tem por objetivo promover, através da integração e articulação de políticas, programas e ações, o direito das pessoas com deficiência. No Artigo 3º, as diretrizes descrevem a necessidade de “um sistema educacional inclusivo e a garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011b. p. 1).

A Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O Artigo 2º considera esse público como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo o acesso à educação e ensino profissionalizante.

A Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. No seu Artigo 58, destaca que o Atendimento Educacional Especializado é transversal a todos os níveis de ensino e destina-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013a).

O Plano Nacional da Educação – PNE -, aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prevê na meta 4 ações para a educação especial, que descrevem a necessidade de universalizar o atendimento educacional especializado para os alunos de 4 a 17 anos de idade, garantindo “sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Nessa direção, prevê ainda “[...] a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua”, e a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014, p. 55).

A Lei da pessoa com deficiência, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Destaca-se o Capítulo IV sobre o direito à educação, que, em seu artigo 40, dispõe:

É direito fundamental da pessoa com deficiência a educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 9).

O decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

Art. 6º: São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020, p. 3).

Diante as reivindicações dos pesquisadores, profissionais e sociedade civil por considerar tal política um retrocesso em relação à educação inclusiva, o Supremo Tribunal Federal – (STF) suspendeu esse Decreto por meio da decisão liminar proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADIN 6590 (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020 p. 1).

Em 1º de janeiro de janeiro de 2023, o decreto Nº 11.370. "Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida" (BRASIL, 2023, p. 1).

Em 21 de novembro de 2023, o governo federal lançou o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentando propostas para ampliar o acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com deficiência em escolas regulares, bem como a formação de professores (BRASIL, 2023b).

Esse breve panorama histórico mostra os passos fundamentais que as políticas públicas inclusivas vêm tomando com vistas a transformar o quadro de segregação das pessoas com deficiência, para a inclusão, norteando ações de igualdade de oportunidades, oferta de serviços especializados para atender a suas necessidades

escolares específicas, eliminação de barreiras, acesso e permanência no ensino regular, tendo como objetivo o direito universal e inalienável à educação.

### 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE ESTUDOS

Para o desenvolvimento desse item procurou-se primeiramente contextualizar a prática docente no campo da educação e, em seguida a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Em seguida, apresenta-se um levantamento de teses e dissertações que abordam as práticas pedagógicas inclusivas em salas regulares no ensino fundamental I e que empregam ajustes curriculares para oferecer a esses alunos uma educação que os inclua no contexto escolar, considerando suas especificidades.

As diferentes definições de práticas pedagógicas apontam para o exercício da docência em seu cotidiano. Segundo Franco (2012), as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam intencionalmente para chegar a um objeto pretendido por uma determinada comunidade social. Elas acontecem no ambiente da sala de aula e são desenvolvidas pelo professor, que:

Ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por quê faz e como deve fazer, é quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades, essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (Franco, 2012, p. 170).

Essas são formuladas e caracterizadas a partir das negociações com a sociedade; e o valor dessas e como são constituídas dependem do coletivo, gerando, assim, diferentes perspectivas científicas para a pedagogia (Franco, 2012).

Para Libâneo (2005), “pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer” (Libâneo, 2005, p. 2). Nesse sentido, são ações intencionais e sistemáticas, realizadas pelos professores dentro da sala de aula para alcançar determinados objetivos (Libâneo, 2013).

Assim, as práticas pedagógicas são dinâmicas e se desenvolvem de formas distintas, dependendo da realidade social do ambiente e de como esses alunos podem aprender.

Para os alunos com deficiência, é necessário “o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas que possibilitem a aprendizagem do conteúdo escolar” (Pletsch; Glat, 2013, p. 20).

Esses podem demandar práticas pedagógicas específicas, “pois, apresentam um tipo de desenvolvimento, qualitativamente distinto e peculiar” (Vigotsky, 2021, p. 149), sendo necessária uma educação inclusiva que valorize as diferenças e desenvolva práticas pedagógicas que “não orientem-se pela invalidez como princípio e cuja consequência contradiz, radicalmente, os fundamentos da educação” (Vigotsky, 2021 p. 32), mas que abarque as potencialidades desses, por meio de um ensino que garanta a aprendizagem e a permanência na escola.

Sob essa ótica, Fonseca, Capellini e Junior (2010) descrevem que a prática do professor necessita:

Utilizar novas estratégias que oportunizem o aprendizado de todos os alunos, respeitando assim o estilo de aprendizagem de cada aluno, não gerando atitudes preconceituosas e não rotulando seus alunos com dificuldade de aprendizagem como “diferentes” ou especiais, pois a inclusão não prescreve apenas atendimentos individualizados para os alunos com deficiência, mas a eliminação dos obstáculos, para que todos aprendam e assim tenham acesso ao currículo comum (Fonseca; Capellini; Junior, 2010, p. 20).

Desta maneira, as práticas pedagógicas que buscam promover a educação inclusiva perpassam pela compreensão das necessidades educacionais e sociais, proporcionando aprendizagem a esse alunado (Bueno, 1999). Elas exigem diversificação de materiais e estratégias de ensino que atendam às necessidades educacionais dos alunos com deficiência são um desafio diário para os professores (Mendes, 2006).

Nesse sentido, assim como mostram Zerbato e Mendes (2018, p. 154):

As práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva, são formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154).

Assim sendo, faz-se necessária a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de inclusão escolar. Dentre elas, destacamos:

- Adaptações Curriculares (Aranha, 2000; BRASIL, 2001; BRASIL, 2008; Capellini, 2018).

- Ensino Colaborativo (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008; Glat; Pletsch, 2012; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).



- Desenho Universal para a Aprendizagem (Alves; Ribeiro; Simões, 2013; Nunes; Zerbato; Mendes, 2018).

Conforme o exposto, nas políticas públicas inclusivas, a escola deve atender a todos os alunos, independentemente do seu tipo de deficiência, e oferecer a eles Serviços de Apoio Especializado por meio da Educação Especial e ajustes curriculares nas práticas pedagógicas inclusivas que compreendem a flexibilização e adequação curricular, segundo suas necessidades. A Resolução CNE/CEB n. 2, de 11/9/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 8º, alíneas III e IV- preconiza:

III- Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV - serviços de apoio pedagógico especializado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial[...] (BRASIL, 2001, p. 2).

Dessa forma, destaca-se como modelo promissor uma nova ação pedagógica com vistas a favorecer o ensino/aprendizagem e fortalecer o processo inclusivo desses alunos que dentre os quais citamos: o ensino colaborativo e a adaptação curricular, referendados também pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que [...] “orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p. 9). Também a Lei 13.146/2015 garante que as instituições educacionais devem promover “adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (BRASIL, 2015, p. 20).

Segundo Glat e Pletsch (2012, p. 140), o Ensino Colaborativo é “um fator considerado determinante para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade”. Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) apontam:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo

heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial (Mendes; Viralunga; Zerbato, 2014, p. 45-46).

Conforme apontam as autoras, este é realizado por meio de parceria estabelecida entre os professores de sala regular e a educação especial que, em sua atuação, se responsabilizam e compartilham do planejamento na execução das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma sala heterogênea.

Em relação à adaptação curricular, Capellini (2018) menciona que “é pautada nas tentativas de ações de adequação e flexibilização do currículo, que a escola ou os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum” (Capellini, 2018, p. 138).

Assim, as adaptações curriculares se constituem como “[...] respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos” (Aranha, 2000, p. 9). Ainda segundo a autora, as adaptações curriculares são ajustes que podem ser denominados de grande porte, quando são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores. E também de pequeno porte, ações essas planejadas e desenvolvidas pelos professores em sala de aula regular. Assim, as adaptações curriculares se constituem como “[...] respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos” (Aranha, 2000, p. 9).

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) permite não apenas desenvolver práticas usuais de adaptação curricular ou atividade específica para o aluno com deficiência, mas planejar diferentes formas de ensinar o currículo para todos (Alves; Ribeiro; Simões, 2013).

Segundo Mendes e Zerbato (2018, p. 6), o DUA permite: “elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos e flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem”.

Embasadas no até aqui exposto, procurou-se realizar um estudo em teses e dissertações, com vistas a trazer à tona o que dizem as pesquisas sobre a prática pedagógica, ensino colaborativo, adaptação do currículo e Desenho Universal para

Aprendizagem para os alunos com deficiência no contexto inclusivo, conforme aponta o item a seguir.

### *3.1 Práticas Pedagógicas em Teses e Dissertações para alunos com deficiência no contexto inclusivo*

Como já apontado anteriormente, as práticas pedagógicas realizadas junto aos alunos com deficiência envolvem adaptação do currículo, adaptação temporal, didática e de recursos. Destacamos ainda o ensino colaborativo e o desenho universal da aprendizagem que, segundo os autores já mencionados, auxiliam no processo inclusivo. Para tanto, realizaram-se buscas nas bases de dados e catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas, tais como: Banco de Teses e Dissertações CAPES e IBICT. Esta se deu utilizando as palavras-chave "Práticas pedagógicas e educação especial"; "Práticas pedagógicas inclusivas"; "Práticas pedagógicas e alunos com deficiência"; "Adaptação curricular e educação especial"; "Adaptação curricular e alunos com deficiência"; "Ensino colaborativo e educação especial"; "Ensino colaborativo e alunos com deficiência" "Desenho universal da aprendizagem e educação especial"; "Desenho universal da aprendizagem e alunos com deficiência".

Encontraram-se 287 trabalhos e os critérios estabelecidos foram: I - Práticas pedagógicas junto aos professores do ensino regular; II - Desenvolvidas no Ensino Fundamental I; III - Práticas pedagógicas inclusivas em salas regulares no ensino fundamental I que abordam as adaptações curriculares, ensino colaborativo e Desenho Universal da Aprendizagem.

Após a leitura do resumo de cada trabalho, foram excluídos 265, por não irem ao encontro do objetivo da presente pesquisa e, então, foram selecionadas 22 produções científicas, que encontram-se listadas no Quadro 1.

**Quadro 1: Produções Científicas sobre práticas pedagógicas inclusivas**

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
2009	Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação	LUSTOSA	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal do Ceará
2009	A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência	OLIVEIRA	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2011	A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo	SANTOS	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal da Bahia
2013	Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum	PINTO	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo
2014	A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas	RAMOS	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de Santa Maria (RS)
2014	Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	VILARON-GA	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (SP)
2015	Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino aprendizagem de alunas com deficiência intelectual	MONTEIRO	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

2015	Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB	PORTA	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (SP)
2017	Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	VERÍSSIMO	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual de Londrina (PR)
2017	Flexibilizações curriculares e aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: um caso de consultoria colaborativa no município de Itatiaia (RJ)	SANTOS	Dissertação	Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2017	Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor	VECCHIA	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste
2017	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	SANTOS	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo
2018	Desenho Universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	ZERBATO	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (SP)
2019	Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula	NANTES	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

2019	Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	ARAÚJO	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de Goiás
2019	Coensino/ Ensino colaborativo/ Bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática	CHRISTO	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade do Estado de Santa Catarina
2019	Gestão escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual	NEGRIM	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
2019	Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa	MUNIZ	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (SP)
2020	Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular	METZ	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (RS)
2021	Práticas pedagógicas inclusivas: um estudo nas escolas municipais de Cruzeiro do Sul - Acre	DIAS	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens	Universidade Federal do Acre
2022	Práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I com alunos público-alvo da educação especial	BATISTA	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

2022	Adequação curricular para alunos no Espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental	CUBA	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade de Taubaté (SP)
------	---	------	-------------	---------------------------------------	------------------------------

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 1 apresenta os dados de cinco teses e 17 dissertações, desenvolvidas entre 2009 e 2022, nos programas de Pós-graduação na área de Educação ou Ensino em universidades localizadas nas cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul).

As produções científicas apresentadas no Quadro 1 versam sobre diversas temáticas: estudos que discutem as percepções e práticas pedagógicas realizadas pelos professores no ensino fundamental I junto aos alunos com deficiência, desenvolvidas por Oliveira (2009), Santos (2011), Mendonça (2013), Pinto (2012), Ramos (2014), Monteiro (2015), Vecchia (2017), Santos (2017b), Veríssimo (2017), Nantes (2019), Batista (2021) e Dias (2021); Adaptações curriculares realizadas em sala regular, por Araújo (2019), Muniz (2019), Metz (2020) e Cuba (2022); Ensino colaborativo entre professores de sala regular e de educação especial, por Lustosa (2009), Vilaronga (2014), Santos (2017a), Christo (2019) e Negrini (2019); Desenho Universal para a Aprendizagem: Zerbato (2018).

Assim, seguindo as temáticas mencionadas anteriormente sobre práticas pedagógicas inclusivas, adaptação curricular, ensino colaborativo e Desenho universal para a aprendizagem, os estudos serão apresentados a seguir.

### *Práticas pedagógicas*

Oliveira (2009) analisou o desenvolvimento da prática pedagógica escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I junto a alunos com deficiência, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife. Realizou entrevistas, aplicação de questionário e observação em sala de aula com seis professores. O estudo mostrou que, na primeira escola, os professores apresentavam dificuldades na implementação de adaptações curriculares e recursos junto aos alunos com deficiência, bem como falta de articulação entre os próprios profissionais envolvidos, resultando na acentuação das

dificuldades desses, denotando a falta de formação em educação inclusiva. Na segunda unidade escolar, foi realizada adaptação curricular, e houve uso de materiais concretos e recursos de tecnologia assistiva durante as aulas, promovendo, assim, práticas pedagógicas dos professores que durante o estudo mostraram-se efetivas para a inclusão escolar, desenvolvendo também uma aproximação da equipe escolar junto aos alunos com deficiência.

Santos (2011) verificou as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor da escola regular junto aos alunos com TEA. Foi realizado um estudo de caso com entrevista e observação no município de Salvador (BA), tendo como participantes quatro professoras de alunos com TEA no ensino fundamental I. Os resultados apontaram que todos os participantes mostraram-se favoráveis à inclusão escolar, porém apresentaram desconhecimento conceitual sobre o TEA, sobre especificidades desses alunos, práticas pedagógicas, adaptação curricular, recursos e materiais concretos que poderiam auxiliar na sua aprendizagem. Salienta, ainda, a importância de formação continuada a esses professores e a ampliação de pesquisas sobre a inclusão educacional dos alunos com TEA, para que possam desenvolver práticas pedagógicas de maior qualidade a esses alunos.

Mendonça (2013) realizou um espaço de experiência formativa com os professores do ensino fundamental I em uma escola da rede pública do Distrito Federal, com o objetivo de promover reflexões sobre aspectos da prática pedagógica na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. O estudo foi realizado com 21 profissionais da escola, com encontros formativos, filmagens em sala de aula e reflexões sobre suas práticas. Os resultados apontaram que as concepções e práticas pedagógicas são transformadas a partir da ressignificação em conjunto desses profissionais, que, a partir de então, passaram a realizar o planejamento das adaptações curriculares e utilização de recursos que permitiram e desenvolveram a educação inclusiva neste local.

Pinto (2013) analisou as práticas pedagógicas direcionadas a um aluno com TEA, matriculado na turma de primeiro ano do ensino fundamental I. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com três professores (sala regular, educação física e artes), análise documental, registro em diário de campo e registro fotográfico. Como resultado do estudo, constatou os desafios colocados pela proposta de educação inclusiva e o desconhecimento a respeito do TEA. Apontou também para a necessidade de uma prática pedagógica planejada e direcionada ao educando com TEA, que verifique suas



potencialidades e necessidades, demandando, assim, o planejamento dos professores como lugar de sistematização da prática educativa para, posteriormente, desenvolver atividades de adequação curricular que promovam o ensino, além de formação sobre educação inclusiva para a permanência deste aluno na escola.

Ramos (2014) identificou os processos de escolarização de alunos com TEA em escolas regulares da Mesorregião do Centro Oriental do Rio Grande do Sul. Para tanto, realizou entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e diretores das escolas. Os resultados mostraram que não há planejamento para contemplar as especificidades dos alunos com TEA e dificuldade de implementação da adaptação curricular em sala de aula, bem como o desconhecimento das especificidades dos alunos.

Monteiro (2015) visou compreender as práticas pedagógicas realizadas junto a dois alunos com deficiência intelectual do ensino fundamental I em Natal (RN). Utilizou no estudo entrevista semiestruturada e observação participante. Esse foi desenvolvido com as dois alunos, três professoras (sala regular, auxiliar e artes) e a coordenadora pedagógica. Os resultados apontaram que a escola tem buscado implementar mudanças para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, e adaptações curriculares junto aos alunos com deficiência intelectual. Porém, essas práticas ficam sob a responsabilidade da professora auxiliar nas atividades com os alunos com deficiência intelectual, notando, portanto, despreparo das professoras do ensino regular para o trabalho frente à inclusão, denotando a necessidade de formação continuada e conhecimento de práticas pedagógicas com relação a esses alunos.

Vecchia (2017) investigou as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental I da rede municipal de Guarapuava (PR) junto a alunos com TEA. O estudo utilizou entrevistas e observações com quatro professoras do ensino regular de duas escolas do município. Os resultados mostraram que os professores apresentaram dificuldades em organizar o trabalho pedagógico que atendessem às especificidades dos alunos com TEA, demonstrando, assim, a necessidade da formação continuada.

Santos (2017b) desenvolveu a construção de práticas pedagógicas em turmas do 1º ano do ensino fundamental I, junto alunos com TEA no município de Serra (ES). Esse estudo foi realizado por meio da pesquisa-ação em duas turmas de 1º ano, tendo como participantes: equipe gestora, professores regentes, professores de Educação Especial e estagiários. Os resultados mostraram que é necessário identificar as potencialidades desses educandos, estabelecer relações significativas, maior tempo e

instrução diferenciada das atividades planejamento, interação com o aluno nas atividades propostas e identificar estratégias que os favoreçam na aprendizagem.

Veríssimo (2017) investigou as percepções e práticas pedagógicas de quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I que possuem alunos com deficiência em sua sala. A coleta de dados contou com entrevista semiestruturada e observação das aulas. Os resultados apontaram práticas que favoreceram o processo de aprendizagem desses alunos, como: atendimento individualizado, adaptação curricular e agrupamento produtivo. Entretanto, também assinalou práticas de alguns professores que desfavorecem a inclusão, como: a utilização de atividades xerocadas livros didáticos sem contextualização, carteiras enfileiradas em sala de aula e a não realização de adaptações curriculares. Concluiu que existem lacunas na formação inicial e a necessidade de formação continuada para oferecer um ensino inclusivo de maior qualidade.

Nantes (2019) analisou as práticas pedagógicas realizadas junto a alunos com deficiência intelectual em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul. Foi desenvolvido um estudo de caso, tendo como participantes dois professores de sala regular, um professor auxiliar e gestores (coordenador pedagógico e diretor), sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participativa, análise documental e questionários semiestruturados. Os resultados mostraram a utilização de práticas pedagógicas tradicionais e pouca interação entre professor e seus alunos, dificultando o processo de inclusão escolar.

Batista (2021) analisou as práticas pedagógicas e a formação de professores que atuam com alunos com deficiência no ensino fundamental I em salas de aula regulares em um município de pequeno porte do interior paulista. O estudo utilizou-se de entrevista semi estruturada com 10 professores e observações em sala regular. Os resultados indicaram que os professores mostraram-se favoráveis à inclusão escolar e suas experiências com estes alunos foram positivas. Além disso, realizavam adaptações curriculares, porém estas nem sempre eram adequadas às necessidades específicas de seus alunos com deficiência, mostrando ainda indefinição de práticas pedagógicas, falta de um maior vínculo com os profissionais de apoio à inclusão e necessidade da formação continuada dos professores do ensino regular, com vistas ao aperfeiçoamento de práticas pedagógicas em relação a esses alunos.

Dias (2021) verificou como são constituídas as práticas pedagógicas inclusivas em duas escolas da rede municipal de Cruzeiro do Sul (AC). Para tanto, utilizou-se de

entrevista semiestruturada e de um questionário fechado, respondido por 10 professores de duas escolas da rede municipal, sendo três de classe regular e dois de Educação Especial, totalizando cinco de cada escola. Os resultados demonstraram que as ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes estão constituídas em percepções e práticas que, por vezes, não abarcam os pressupostos da educação inclusiva. Verificou-se a necessidade da utilização de recursos didático-pedagógicos para a atuação desses professores junto ao aluno com deficiência e formação continuada sobre práticas pedagógicas inclusivas.

As produções de Santos (2011), Pinto (2013), Ramos (2014), Vecchia (2017), Nantes (2019) e Dias (2021) apontam que os professores têm realizado práticas pedagógicas que não atendem às especificidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Oliveira (2009), Monteiro (2015), Santos (2017b), Veríssimo (2017) e Batista (2021) descreveram que os professores têm realizado adaptações curriculares, utilizando, recursos variados e planejamento específico para atender às demandas de aprendizagem desses alunos; porém nem todas as práticas são efetivas ou adequadas para o ensino destes.

Esses estudos mostraram ainda que, para implementação de práticas pedagógicas inclusivas com adaptação curricular, ensino colaborativo e utilização de recursos adequados, os professores requerem capacitação adequada, através de formação continuada. Nesse sentido, por meio de ações formativas, Mendonça (2013) mostrou que essas permitiram a ressignificação junto aos professores de concepções e práticas que promovem a educação inclusiva.

#### *Adaptação curricular*

Araújo (2019) analisou as adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas de Ensino Fundamental I, em uma cidade de pequeno porte do estado de Goiás. Participaram da pesquisa 11 alunos com deficiência intelectual e 13 professores de sala regular. Foram utilizadas observação participante, entrevistas e análise de documentos escolares. Concluiu-se que alguns professores apresentaram concepções restritas sobre adaptações curriculares. Também foram identificadas com alguns professores situações de práticas pedagógicas em que as adaptações curriculares estavam sendo trabalhadas, porém, em sua maioria eram desenvolvidas pelos professores de apoio de alunos com deficiência.

Muniz (2019) avaliou se houve adaptação nos conteúdos de leitura e escrita para um aluno com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa. Participaram do estudo uma professora do 2º ano do ensino fundamental e seus alunos. Os resultados mostraram que a professora planejava e aplicava adaptação curricular; porém, devido à demanda paralela dos demais alunos da classe, nem sempre era possível realizar intervenções individualizadas junto ao aluno com deficiência intelectual. No procedimento de avaliação da proposta de intervenção individualizada, percebeu-se a participação do aluno com deficiência nas aulas e nas atividades com maior autonomia e envolvimento. Os resultados apontaram também a necessidade de ações de formação continuada sobre como contemplar no planejamento adaptações dos conteúdos curriculares para apoio à inclusão escolar.

Metz (2020) analisou as políticas públicas de educação inclusiva e a efetivação dessas nos espaços escolares por meio das adaptações curriculares, na Rede Municipal de Ensino de Maravilha (SC). Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa documental e uma entrevista semiestruturada, realizada com professores de Educação Especial. Os resultados constataram que a implementação das políticas públicas inclusivas está acontecendo paliativamente, cumprindo a obrigatoriedade das adequações curriculares nesta rede de ensino. Nesse sentido, as ações políticas ficam mais restritas à contratação de professores de educação especial, que realizam adaptações e flexibilizações nas atividades estabelecidas nos currículos. Os resultados apontaram também que as adaptações realizadas, embora importantes para o processo, ainda não foram suficientes para atender toda a demanda que o aluno com deficiência necessita. Muitos avanços já foram proporcionados para a efetivação de uma educação de caráter inclusivo, mas ainda há carência de investimentos na formação continuada de professores.

Cuba (2022) investigou os desafios e as possibilidades de adaptações curriculares apontados por sete professores do Ensino Fundamental I de alunos com TEA em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (SP), produzindo um e-book com as estratégias positivas de adaptação curricular desses professores. Os instrumentos para obter informações dos professores foram um questionário do perfil sociodemográfico, respondido on-line, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que a formação docente contribui de forma efetiva no sentido de realizar adaptação curricular para os alunos com TEA e

revelaram como possibilidades o estabelecimento de rotinas, o uso da tecnologia, música e uma maior aproximação com esse aluno.

Os estudos que versam sobre a adaptação curricular, de Araújo (2019) e Metz (2020), mostram que nas unidades escolares em que os estudos foram realizados, as adaptações curriculares têm sido efetivadas; porém muitas vezes essas são planejadas e executadas por profissionais de apoio ou educação especial e não pelos professores de sala. Por outro lado, Muniz (2019) relata que a professora de sala regular planeja e realiza adaptações curriculares, porém essas nem sempre são possíveis de serem aplicadas individualmente, devido à necessidades e demandas dos demais alunos da sala. Cuba (2022), além de verificar as ações implementadas, criou um e-book contendo as adaptações curriculares implementadas por esses professores.

Além disso, os trabalhos destacaram a necessidade de formação continuada, corroborando Glat e Oliveira (2003), o professor deve estar capacitado para realizar as adaptações de acordo com as especificidades dos alunos, pois adaptar não é empobrecer o currículo, mas um trabalho minucioso por parte da instituição e dos educadores para o atendimento das necessidades existentes.

### *Ensino Colaborativo*

Lustosa (2009), Vilaronga (2014), Santos (2017a) e Negrini (2019) realizaram junto aos professores ações colaborativas e formativas que desenvolveram práticas pedagógicas inclusivas. Christo (2019) analisou o ensino colaborativo em uma unidade escolar que mostrou-se importante para o desenvolvimento de práticas que abarcavam as especificidades dos alunos com deficiência.

Lustosa (2009) objetivou investigar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem as necessidades dos alunos com deficiência. O estudo foi realizado por meio da pesquisa-ação do tipo colaborativa, com oito professoras do ensino fundamental I de uma escola pública. Os resultados mostraram que, a partir da intervenção realizada pela pesquisadora, estabelecida através de formação em educação inclusiva e desenvolvimento de ações diárias por meio do ensino colaborativo, promoveram-se mudanças na organização e gestão da classe, na proposição cada vez maior de atividades diversificadas e na implementação dos princípios da aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, a pesquisa aponta que o trabalho em parceria do professor de educação especial e da sala regular se revelou importante aos alunos com deficiência

ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem, por apresentar-se como forma de apoio e colaboração às necessidades desses alunos.

Vilaronga (2014) desenvolveu propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial e de sala regular, utilizando a pesquisa-ação colaborativa, com seis professores. Os resultados indicaram a importância do ensino colaborativo para promover práticas pedagógicas que atendam as necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, o trabalho desses professores deve ser elaborado a partir de formação específica para o ensino colaborativo, necessário para favorecer a educação inclusiva.

Santos (2017a) analisou aspectos que envolvem a organização e estrutura de uma proposta de currículo para os anos iniciais de Ensino Fundamental voltada a alunos com deficiência intelectual, por meio do ensino colaborativo, em uma escola da rede pública municipal de Itatiaia (RJ). Utilizou a pesquisa-ação com consultoria colaborativa na formação de sete professores da sala regular, dois professores de salas de recursos multifuncionais e um coordenador pedagógico. Os resultados mostraram que, por meio do programa, foram apresentadas 59 práticas que permitiram aspectos da organização e flexibilização do currículo para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Christo (2019) analisou uma experiência de ensino colaborativo entre professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala comum, a partir da percepção dos envolvidos. Foi realizado um estudo exploratório em uma escola da Rede do Município de Florianópolis (SC), sendo os dados coletados a partir de entrevista semiestruturada com esses professores. Os resultados mostraram a construção de uma compreensão sobre o trabalho colaborativo na unidade escolar. Os relatos apontaram ainda que a prática colaborativa promoveu mudanças importantes em sala de aula, sendo uma delas o planejamento das aulas incluindo os alunos com deficiência.

Negrini (2019) implementou o ensino colaborativo envolvendo gestão escolar, professores de educação especial e ensino regular. Com o intuito de desenvolver a competência leitora e escritora de alunos com deficiência intelectual, utilizou o jogo digital enquanto recurso didático-pedagógico. Foram feitas entrevistas com gestor e professores sobre o ensino colaborativo. Participaram cinco alunos com deficiência intelectual. Os resultados obtidos mostraram grandes avanços na maioria das hipóteses de escrita dos alunos. Esses dados demonstram que o trabalho pedagógico articulado

entre gestão escolar e docentes otimiza, potencializa e desenvolve o processo de ensino que, neste caso, através do jogo digital, promove o protagonismo do aluno.

As pesquisas de Lustosa (2009), Vilaronga (2014), Santos (2017a), Christo (2019) e Negrini (2019) abarcam o Ensino colaborativo e a importância deste para a efetivação dos pressupostos da inclusão escolar. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que o Ensino colaborativo tem se mostrado eficaz e necessário, pois a atuação em parceria oportuniza o desenvolvimento de adequação curricular e recursos acessíveis à aprendizagem do aluno com deficiência.

### *Desenho Universal para a aprendizagem*

No que se refere ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), foi encontrado apenas o estudo de Zerbato (2018), que descreveu e implementou um programa de formação sobre essa temática. Participaram do estudo 17 sujeitos: 10 professores da educação básica que trabalhavam ou que já tinham tido a experiência de ensinar alunos com deficiência, seis estudantes de graduação e um de pós-graduação. Os dados apontaram a importância do conhecimento sobre o DUA para a formação inicial e continuada de professores. Além disso, por meio das demandas dos participantes, foi possível criar estratégias de acessibilidade para todos os alunos, tanto em termos físicos, quanto em termos de serviços, recursos e aprendizagem.

Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2018) apontaram que o DUA auxilia na elaboração de práticas pedagógicas que permitam a participação e aprendizagem dos alunos e, assim, reduzam o excesso de individualização. Alves, Ribeiro e Simões (2013) destacam que o DUA permite articular uma variedade de estratégias, possibilitando tornar o currículo acessível para todos.

Os estudos de Oliveira (2009), Ramos (2014), Zerbato (2014), Monteiro (2015), Santos (2017b), Veríssimo (2017), Santos (2017a), Vecchia (2017), Nantes (2019), Muniz (2019), Metz (2020), Dias (2021), Batista (2021) e Cuba (2022) mostraram que, para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, adaptação curricular, ensino colaborativo e DUA, os professores necessitam de capacitação adequada, pois os estudos apontaram para as lacunas da formação inicial, bem como a necessidade desta em serviço.

De acordo com os estudos acima apresentados, os professores muitas vezes enfrentam dificuldades para desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que sejam

efetivas aos alunos com deficiência, sendo necessária uma formação continuada na perspectiva da inclusão que seja norteada pela relação entre teoria e prática.

Existem dificuldades para a melhoria das oportunidades educacionais para alunos com deficiência na sala regular, sendo necessário avançar o conhecimento a respeito de alternativas mais eficazes para a preparação de profissionais envolvidos na construção de sistemas escolares inclusivos (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

Conforme o exposto, a construção da educação inclusiva passa não apenas pela atenção às especificidades de cada educando, mas também pela formação de professores para a diversidade, sendo necessária:

Formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento [...] baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (Tardif, 2012, p. 242).

Dessa forma, é fundamental compreender a formação de professores para viabilizar a inclusão de alunos com deficiência, pois "é necessária uma formação que privilegie os aspectos educacionais para esses" (Vitaliano; Valente 2010, p. 42).

Diante da demanda para promover a educação inclusiva, o país enfrenta sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação (Vitaliano; Manzini, 2010).

As primeiras formações em educação especial no Brasil aconteceram a partir de 1970 "no ensino superior através de habilitações (como UNICAMP e USP) e outras fizeram cursos específicos (PUCCAMP) durante certo tempo, posteriormente mais abrangentes para possibilitar a ampliação do mercado de trabalho a seus alunos" (Jannuzzi, 2012, p. 167).

De acordo com a referida autora, embora desde 1990 já houvesse sugestão de adição de disciplina relativa à educação especial nos cursos de formação de professores, apenas após a Portaria n. 1793 de dezembro de 1994, que orienta a necessidade de conhecimentos iniciais para os cursos de formação de professores e demais profissionais que atuam junto às pessoas com deficiência, é que tal medida é implementada (Jannuzzi, 2012).



A Lei 9394/96 afirma que os cursos de licenciatura devem formar “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 39).

A Resolução CNE/CP nº1/2002 define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular a formação voltada às especificidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 2002).

A Lei nº 10.436/02 determina a inclusão da disciplina de Libras, como parte integrante do currículo, nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002b).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece a “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015, p. 21).

Assim, uma das demandas mais necessárias para a efetivação das políticas de educação inclusiva está na formação inicial e continuada, promovendo ênfase no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, como fenômeno complexo e atual, pertencente a todos os professores e ao sistema escolar (Glat; Pletsch, 2010).

Nesse sentido, uma das alternativas possíveis, como apontam Ramos (2014), Vecchia (2017), Veríssimo (2017), Nantes (2019), Dias (2021) e Batista (2021), para a efetivação das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência, seria por meio de formação em serviço que considerasse as práticas reais de atuação junto a esses alunos.

#### 4. COVID -19 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

Para compreender a pandemia da COVID-19 e os impactos que trouxe à educação, faz-se necessário relatar como foi identificada e quais os desdobramentos desta no Brasil e no mundo.

Em dezembro de 2019, na província de Wuhan, na China, diversas pessoas passaram a apresentar quadros de doença respiratória que, inicialmente, foram tratados como gripe; porém, no dia 30 desse mesmo mês, foi apresentado um alerta epidemiológico de que essa doença era desconhecida e necessitava de investigação (They, 2020).

Após esse alerta, em 7 de janeiro de 2020, o vírus foi isolado, teve seu genoma sequenciado e foi identificado como *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* ou, mais simplificada, SARS-CoV-2, e a doença causada por ele, que é a *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)*” (They, 2020, p. 1).

A doença se espalhou rapidamente pelo mundo, sendo que o primeiro caso registrado no Brasil foi em 26 de fevereiro de 2020 em um homem de 61 anos com histórico de viagem para Itália (BRASIL, 2020).

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde declarou a existência de uma pandemia pelo SARS-CoV-2, conhecida por COVID-19, havendo nessa data 118 mil casos confirmados no mundo e 4.200 mortes causadas pela doença (WHO, 2020).

O governo do estado de São Paulo realizou uma coletiva de imprensa no dia 17 de março, informando que a primeira notificação de morte pela doença no Brasil ocorreu em 16 de março de 2020 (SÃO PAULO, 2020). Posteriormente saiu o resultado do exame que mostrou que a primeira morte havia ocorrido no dia 12 de março.

Desde o primeiro óbito registrado no Brasil, em março de 2020, contabilizaram-se, em maio de 2022, segundo o Ministério da Saúde, 666.453 mortes em decorrência da COVID-19 (BRASIL, 2022).

A experiência da China contra a doença mostrou que as medidas de restrição de circulação de pessoas e distanciamento social, juntamente com a testagem em massa da

população, interromperam a transmissão da doença, controlando pontualmente a pandemia (LAU, 2020).

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde, bem como o Conselho Nacional de Saúde, recomendaram o fechamento de espaços com circulação de pessoas, considerando que as medidas de isolamento social deveriam ser implementadas no início da transmissão comunitária, de forma que fossem reduzida a difusão da doença e não se deixasse o sistema de saúde com capacidade esgotada (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2020).

No Brasil, as primeiras iniciativas referentes à suspensão das aulas ficaram a critério dos governos estaduais, regulamentadas posteriormente pelo Governo Federal. Os documentos oficiais que nortearam a educação durante a pandemia de COVID-19, tanto em âmbito Federal quanto Estadual, foram organizados no Quadro 2.

**Quadro 2: Documentos oficiais que nortearam a educação durante a pandemia de COVID-19 no Brasil e no estado de São Paulo**

<b>Data</b>	<b>Expedido por</b>	<b>Número</b>	<b>Ementa</b>
10/03/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC, de 18/3/2020	Homologa, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 177/2020, que fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providência.
13/03/2020	Governo do Estado de São Paulo	Decreto N°64.862, de 13 de março de 2020	Suspende as aulas, prevê o fechamento de todas as instituições de ensino públicas e recomenda o mesmo às instituições privadas, como medida temporária de prevenção de contágio pelo COVID-19
17/03/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SE 25, de 17/3/2020	Dispõe sobre a jornada laboral mediante teletrabalho, em regulamentação ao Decreto 64.864, de 16/5/2020
22/03/2020	Governo do Estado de São Paulo	o Decreto N° 64.881 de 22 de março de 2020	Estabelece o <i>lockdown</i> no estado de São Paulo, com o fechamento de lojas, escritórios, restaurantes etc., permitindo o funcionamento apenas de estabelecimentos considerados como essenciais, como: mercados, serviços de saúde, farmácias, postos de gasolina, dentre outros
19/03/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SE n° 28, de 19/3/2020	Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020
20/03/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC n° 30, de 20/3/2020	Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares, como medida preventiva ao novo Coronavírus (Covid-19), e dá providências correlatas

25/03/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 32, de 25/3/2020	Dispõe sobre procedimentos e condições para retirada e utilização dos alimentos em redes conveniadas com fornecimento descentralizado e unidades escolares com fornecimento centralizado, em razão da suspensão das aulas, como medida de prevenção do contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus)
31/03/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 34, de 31/3/2020	Altera dispositivos da Resolução Seduc 28, de 19/03/2020, que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020
31/03/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SE nº 35, de 31/3/2020	Dispõe sobre a prorrogação da composição da Diretoria Executiva da Associação de Pais e Mestres, em caráter excepcional, em razão das medidas adotadas para prevenção do contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus)
03/04/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 38, de 3/4/2020	Institui o Programa Aprender em Casa, de apoio aos estudos dos alunos no período de suspensão das aulas em decorrência da necessidade de prevenção de contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus)
03/04/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 40, de 3/4/2020	Regulamenta o Decreto 64.891, de 30 de março de 2020, que dispõe sobre o atendimento de necessidade inadiável de alunos da rede pública estadual de ensino em situação de pobreza ou de extrema pobreza, no contexto da pandemia COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas
09/04/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 42, de 9/4/2020	Altera dispositivo da Resolução Seduc 28, de 19/03/2020, que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020.

15/04/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 43, de 15/4/2020	Homologa, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 06/07/1971, a Indicação abaixo: INDICAÇÃO CEE193/2020 - Covid-19 - Normas para as escolas de Educação Infantil do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo devido ao surto global da Covid-19
20/04/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 44, de 20-4-2020	Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) e dá providências correlatas
20/04/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 45, de 20/4/2020	Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID-19
28/04/2020	Ministério da Educação	Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 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
29/04/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 47, de 29/4/2020	Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar devido à suspensão das atividades escolares presenciais como medida de prevenção do contágio pelo coronavírus (Covid-19)
29/04/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 48, de 29/4/2020	Define, no âmbito da Secretaria da Educação, as atividades de natureza essencial e dá providências correlatas
06/05/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução Conjunta SG/SS/SE/SED S-1, de 6/5/2020	Dispõe sobre a instalação de Corregedoria Setorial Extraordinária, da Corregedoria Geral da Administração, junto às Secretarias da Saúde, da Educação e de Desenvolvimento Social, e dá providências correlatas

13/05/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 51, de 13/5/2020	Altera dispositivos da Resolução Seduc 28, de 19-03-2020, que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020
19/05/2020	Ministério da Educação	Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020	Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19
08/06/2020	Ministério da Educação	Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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
16/06/2020	Ministério da Educação	Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19
19/06/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 53, de 19-6-2020	Detalha as atribuições das Diretorias de Ensino e das Unidades Escolares com relação às atividades escolares não presenciais durante o período da pandemia da COVID-19
23/06/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 55, de 23/6/-2020	Dispõe sobre a prorrogação da composição da Diretoria Executiva da Associação de Pais e Mestres, em caráter excepcional, em razão das medidas adotadas para prevenção do contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus)
07/07/2020	Ministério da Educação	Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia

31/07/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução, de 31-7-2020	Homologa, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 06/07/1971, a Indicação CEE 199/2020, que "Disponibiliza estudos e documentos para a retomada das aulas e atividades pedagógicas presenciais nas instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em razão do surto global da Covid-19"
03/08/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução, de 3-8-2020	Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 06-07-1971, a Deliberação CEE 187/2020, que "Fixa normas para a eleição de Presidente e Vice-Presidente do Colegiado, em razão do surto global da Covid-19".
06/08/2020	Ministério da Educação	Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)
11/08/2022	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução, de 1/8/2020	Homologa, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 188/2020, aprovado pela Presidência do Conselho Estadual da Educação em caráter de urgência <i>ad referendum</i> , com a seguinte conclusão: "Disciplina a aprovação e a entrada em vigor dos Regimentos Escolares das instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, no período de surto global do Covid-19 (Novo Coronavírus), e dá outras providências"
19/08/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC 60, de 19/8/2020	Altera a Resolução Seduc - 47, de 29/4/2020, que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar devido à suspensão das atividades escolares presenciais como medida de prevenção do contágio pelo Coronavírus (Covid-19) e dá providências correlatas



09/09/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução, de 9-9-2020	Homologa, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 06/07/1971, a Deliberação CEE 189/2020, aprovada pela Presidência do Conselho Estadual da Educação em caráter de urgência <i>ad referendum</i> , no uso das atribuições que lhe confere o artigo 20, inciso I, alínea "d" do Decreto 9.887 de 14-6-77
06/10/2020	Ministério da Educação	Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020
09/10/2020	Ministério da Educação	Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia
15/10/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 73, de 15-10-2020	Altera as Resoluções Seduc-47, de 29/4/2020 e 60, de 19/8/2020, que dispõem sobre a elaboração do calendário escolar devido à suspensão das atividades escolares presenciais como medida de prevenção do contágio pelo Coronavírus (Covid-19) e dá providências correlatas
25/11/2020	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 88 de 25 /11 /2020	Altera e inclui dispositivo na Resolução Seduc 55, de 23/06/2020, que dispõe sobre a prorrogação da composição da Diretoria Executiva da Associação de Pais e Mestres, em caráter excepcional, em razão das medidas adotadas para prevenção do contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus)

08/12/2020	Ministério da Educação	Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
10/12/2020	Ministério da Educação	Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020
29/12/2020	Ministério da Educação	Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19
26/01/2021	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 11, de 26-1-2021	Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica para o ano letivo de 2021, nos termos do Decreto Estadual 65.384/2020, e dá providências correlatas
06/07/2021	Ministério da Educação	Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021	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
05/08/2021	Ministério da Educação/Governo Federal	Resolução CNE/CP nº 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
28/01/2022	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 9, de 28-01-2022	Dispõe sobre a realização das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica no ano letivo de 2022, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas

01/02/2022	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 10, de 1/2/2022	Altera a Resolução SEDUC 1, de 7-1-2022, que disciplina o Decreto nº 66.421, de 3 de janeiro de 2022, que dispõe sobre a comprovação de vacinação contra a COVID19
09/03/2022	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 20, de 9-3-2022	Dispõe sobre o uso de máscaras de proteção facial nas unidades escolares
18/03/2022	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Resolução SEDUC nº 21, de 18-03-2022	Revoga a Resolução SEDUC nº 20, de 9-3-2022, que dispõe sobre o uso de máscaras de proteção facial nas unidades escolares
07/04/2022	Ministério da Educação	Parecer CNE/CEB nº 3/2022, aprovado em 7 de abril de 2022	Consulta sobre a carga horária dos professores aos domingos

Fonte: elaborado pela autora, com dados do site do Governo Federal e do Governo do Estado de São Paulo

Conforme apresentado no Quadro 2, verifica-se a publicação de 33 documentos oficiais com diretrizes do Governo do Estado de São Paulo e 13 do Governo Federal, referentes à educação durante e após o surto de COVID-19.

O primeiro documento oficial publicado referente à educação escolar é datado de 10 de março de 2020 e foi expedido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que reorganizou o calendário escolar e antecipou as férias (SÃO PAULO, 2020a). Em 13 de março ela suspendeu o funcionamento de todas as unidades escolares, respeitando a orientação da Organização Mundial da Saúde (SÃO PAULO, 2020b).

O Governo Federal publicou, em 28 de abril do mesmo ano, seu primeiro documento orientando a reorganização dos calendários escolares e autorizando o cômputo de atividades não presenciais em dias letivos (BRASIL, 2020a).

Nesse sentido, as principais diretrizes, tanto para o ensino remoto quanto para o híbrido, apresentam-se descritas a seguir.

O Estado de São Paulo, por meio do Decreto Nº 64.862, de 13 de março de 2020, suspendeu “aulas no âmbito da Secretaria da Educação e do Centro Paula Souza, estabelecendo-se, no período de 16 a 23 de março de 2020, a adoção gradual dessa

medida”, como medida temporária de prevenção de contágio pelo COVID-19 (SÃO PAULO, 2020c, p. 1).

O Decreto Nº 64.881 de 22 de março de 2020, estabelece o Lockdown<sup>17</sup>, determinando: “Fica decretada medida de quarentena no Estado de São Paulo, consistente em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus”, com o fechamento de lojas, escritórios, restaurantes etc. permitindo o funcionamento apenas de estabelecimentos considerados como essenciais, como: mercados, serviços de saúde, farmácias, posto de gasolina, dentre outros (SÃO PAULO, 2020, p. 1).

A resolução da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo de número SE 25, de 17/3/2020 autoriza “a partir do dia 17/3/2020, a jornada laboral mediante teletrabalho (home office), aos servidores da Educação em atuação nas unidades escolares, diretorias de ensino e órgãos centrais” (SÃO PAULO, 2020d, p. 1).

Embora a recomendação deste Estado tenha sido o fechamento das unidades escolares e autorização para o ensino remoto, cada município organizou-se de acordo com os recursos disponíveis em termos materiais e de pessoal.

Somente com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, o Ministério da educação autoriza a "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" (BRASIL, 2020b, p. 1).

Posteriormente, por meio do Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, o Ministério da Educação traz "orientações educacionais para a realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia" (BRASIL, 2020a, p. 1).

Em 2021 a Resolução SEDUC 11, de 26/1/2021 dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica para o ano letivo de 2021, nos termos do Decreto Estadual 65.384/2020, por meio do ensino híbrido (em

---

<sup>17</sup> Termo em inglês que significa uma política de restrição para que pessoas, comunidades ou um país permaneçam onde estão, geralmente a riscos específicos que podem prejudicar as pessoas se elas se movimentarem e interagirem livremente.

consonância com as fases de contágio do novo coronavírus), estabelecidas pelo governo do estado de São Paulo, com retorno presencial de 35%, 70% e 100% e no período que o aluno não está na escola presencialmente é garantido o ensino remoto (SÃO PAULO, 2021). Ainda segundo a citada Resolução, em seu Artigo 1º aponta que:

As unidades escolares de educação básica da rede estadual de ensino, das redes municipais e das instituições privadas oferecerão atividades presenciais aos alunos, observados os parâmetros de classificação epidemiológica constantemente atualizados no âmbito do Plano São Paulo, instituído no Decreto 64.994/2020, os termos do Decreto 65.384/2020 e as disposições desta Resolução (SÃO PAULO, 2021, p. 1).

Posteriormente, por meio do Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021, o Ministério da Educação apresenta "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" (BRASIL, 2021, p. 1).

Dessa forma, o ensino híbrido foi autorizado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, porém, cada município decidiu pela retomada ou não do ensino híbrido diante da fase de contágio em que se encontrava, ficando a cargo de cada Secretaria Municipal de Educação a estruturação destes, respeitando os protocolos sanitários.

Diante o exposto, no Brasil, de 2020 até o final de 2022, ocorreram dois tipos de ensino: remoto e híbrido. E, ao final de 2022, houve a retomada do ensino presencial. Como inicialmente não houve um direcionamento do Ministério da Educação, como pode ser visto no Quadro 2, cada estado e município organizou-se da maneira que pode para atender as recomendações de distanciamento social e controle da transmissão da COVID-19.

Com vistas a compreender e avaliar os impactos sobre o ensino remoto e híbrido, foi realizado um levantamento de teses, dissertações e artigos procurando verificar quantos haviam sido publicados nessa área e que poderiam servir de apoio ao presente estudo, conforme consta no item a seguir.

*Estudos sobre o ensino remoto e híbrido no período da pandemia da COVID-19*

Realizaram-se buscas nas bases de dados e catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas, tais como: Banco de Teses e Dissertações CAPES, IBICT e SCIELO. Estas se deram utilizando as palavras-chave "Educação e COVID-19"; "Ensino remoto e COVID-19"; "Ensino híbrido e COVID-19". Em todas essas fontes foram encontrados 12 estudos, sendo duas teses e 10 dissertações, dispostas no Quadro 3. Foram encontrados, também, 16 artigos publicados em diferentes periódicos e áreas do conhecimento, que foram inseridos no Quadro 4. Ressalta-se aqui que o levantamento desses estudos data do ano de 2020 (início da pandemia de COVID-19) até o primeiro bimestre de 2023, término da coleta desses dados e também da extinção da fase pandêmica.

A seguir, apresenta-se o Quadro 3 ilustrando as teses e dissertações de acordo com a ordem cronológica de publicação.

**Quadro 3. Teses e dissertações sobre a educação durante a pandemia de COVID-19**

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
2020	Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital	WOLFF	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação e currículo	Pontifícia Universidade Católica
2020	Metodologias ativas e a motivação para aprender na percepção docente: antes e durante a pandemia de COVID-19	RIBEIRO	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade do Vale do Sapucaí
2021	O ensino remoto emergencial na UNESP devido à pandemia de covid-19: uma análise baseada na percepção estudantil	GONÇALVES	Tese	Biopatologia Bucal	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

2021	O trabalho remoto docente na rede pública de ensino paranaense durante a pandemia de COVID-19	MATOS	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Sociologia	Universidade Federal do Paraná
2021	O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia no estado no Paraná diante da pandemia de COVID-19	GUIMARÃES	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Sociologia	Universidade Federal do Paraná
2021	Avaliação da implementação do ensino remoto emergencial e suas implicações no trabalho docente na educação superior, no contexto da pandemia de covid-19	SALES	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas	Universidade Federal do Ceará
2021	Curadoria de materiais digitais por professores do ensino médio: um recorte do cenário educacional brasileiro durante o ensino remoto ocasionado pela pandemia de COVID-19	SANTOS	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação.	Universidade Federal de Santa Catarina
2021	O ensino remoto em Presidente Kennedy devido a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no ensino fundamental	SILVA	Dissertação	Programa de Pós-graduação em ciência, tecnologia e educação	Faculdade Vale do Cricaré
2021	A vivência do trabalho em professoras de escolas privadas durante a pandemia do COVID-19	NÜSSLE	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2022	O ensino remoto emergencial e letramento midiático dos professores na pandemia de COVID-	MILLIET	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica

	19				
2022	O boom digital no ensino remoto: utilizando o instagram como interface pedagógica	FREITAS	Dissertação	Programa de Pós-graduação Profissional em formação de professores	Universidade Estadual da Paraíba
2022	Trabalho docente, ensino remoto emergencial e políticas educacionais no município de Três Lagoas/MS	SILVA	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fonte: elaboração própria

As pesquisas encontradas referem-se a duas teses e 10 dissertações, distribuídas nos diferentes programas de pós-graduação em quatro regiões brasileiras (Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul). Essas estão descritas a seguir, em ordem cronológica.

Dentre as pesquisas encontradas, estão Wolf (2020), que analisou a cultura digital do ensino remoto no 5º ano de uma escola particular de classe média alta da cidade de São Paulo, entre março e junho de 2020. A pesquisa foi realizada com base nos documentos da escola, e na participação nas reuniões de professores e pais. Os dados mostraram que os alunos tinham aparatos tecnológicos para acessar as aulas remotas síncronas, permitindo que os professores tivessem contato e interação com os alunos. Os pais ou responsáveis, inicialmente, tiveram dificuldade na participação e auxílio a seus filhos nas primeiras aulas remotas, necessitando de orientação da escola. Após a primeira semana, com a colaboração de professores, gestores e família, foi possível a utilização dos recursos tecnológicos e aulas durante o período pandêmico.

Ribeiro (2020) comparou a percepção dos professores quanto ao uso de metodologias ativas e o nível de motivação dos alunos para aprendizagem antes e durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa foi realizada com 26 professores de uma escola estadual no Sul de Minas Gerais, que responderam a um questionário sociodemográfico e a um questionário em escala *likert* sobre a frequência de uso de metodologias ativas, tradicionais e atividades intermediárias. Os resultados apontaram que, na percepção dos professores, o uso de metodologias ativas e intermediárias proporciona maior motivação para a aprendizagem do aluno, em comparação às



metodologias tradicionais. Entretanto, práticas pedagógicas alicerçadas em um paradigma conservador foram utilizadas com mais frequência. Segundo a autora, em comparação com o período pandêmico, nota-se considerável queda na motivação para aprender dos estudantes. Foi também identificado que os fatores externos provenientes do isolamento social puderam interferir no nível de motivação para a aprendizagem, permitindo reflexões sobre a função do professor na articulação das estratégias pedagógicas, criação de atividades motivadoras, e no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Gonçalves (2021) investigou a percepção dos estudantes de cursos superiores de diferentes campi da Universidade Estadual Paulista – Unesp, referente ao uso de ferramentas digitais. Foi realizada uma pesquisa quantitativa analítica, de natureza descritiva, com dados levantados por meio da aplicação de questionário. Os participantes foram 1.278 alunos de 136 cursos de graduação dos 24 campi da Unesp. Destes, 66% tiveram somente aulas teóricas não presenciais e 18,8% tiveram aulas totalmente suspensas. Dos participantes da amostra, 69,4% consideraram seu desempenho insatisfatório durante as aulas não presenciais. Quanto ao aprendizado, 78,4% teve a percepção de que foi pior em relação às aulas presenciais. Ademais, 83,2% dos alunos afirmaram que as aulas não presenciais são piores, quando comparadas às presenciais, tendo preferência (78,6%) por aulas presenciais. Em relação à percepção dos estudantes, a maioria teve predileção pelo ensino presencial, quando comparado ao ensino remoto, durante o período inicial de pandemia. No entanto, o ensino remoto se apresentou importante, por se tratar da única alternativa para o período.

Matos (2021) desenvolveu um trabalho com os professores durante o ensino remoto. Aplicou um questionário por meio da plataforma Google Forms, com 32 questões, que contou com a participação de 149 professores da rede estadual de ensino do Paraná e realizou entrevistas com seis professores da disciplina de sociologia e com uma representante sindical. O autor constatou que o ensino remoto intensificou o trabalho dos professores e identificou, entre as dificuldades, problemas quanto ao uso das ferramentas digitais, e a falta de equipamentos e móveis adequados para o trabalho em suas residências. Porém, impelidos pelo contexto pandêmico e pela necessidade de desenvolver novas dinâmicas de aprendizagem, adaptaram-se ao trabalho remoto, assumindo integralmente as novas condições.

Guimarães (2021) analisou as estratégias adotadas pelo governo do estado do Paraná na implantação do ensino remoto, assim como compreender a rotina laboral dos

professores de sociologia do ensino médio da Rede Estadual de Ensino do Paraná. A investigação foi realizada por meio de análise documental e de informações qualitativas, coletadas com 27 professores de sociologia por meio de questionário. Os resultados apontaram que o trabalho remoto realizado por esses docentes ocasionou prejuízo à saúde física e mental deles, pois responderam a exigências além da sua formação, resultando em um sentimento de desqualificação e de desvalorização profissional perante as novas exigências e condições impostas pelo ensino remoto. A partir do cotejamento da bibliografia específica sobre as síndromes geradas por processos de desqualificação e sobrecarga de funções que acometem os professores. Com os resultados da coleta de dados, foi possível para o autor comprovar que a categoria analítica "mal-estar docente" pode ser observada no cotidiano desses professores.

Sales (2021) desenvolveu um estudo sobre a percepção dos docentes que vivenciaram a experiência de trabalho com o ensino remoto e avaliou a política de implantação deste modelo na educação superior. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de 36 questionários on-line, disponibilizados pela plataforma Google Formulários, e quatro entrevistas por meio virtual. Os resultados apontaram que os docentes que estiveram em atividade no ano de 2020 não estavam preparados para o ensino remoto, nem tinham formação específica para atuarem em cursos mediados por tecnologia antes da pandemia, o que produziu uma autopercepção de despreparo e sentimentos como: medo, insegurança e angústia, potencializados pelas dificuldades enfrentadas pelos docentes em decorrência da falta de interação e de interesse dos alunos no ensino remoto. A perspectiva, para esses profissionais, é de que o ensino mediado por tecnologias veio para ficar e que ele precariza ainda mais o trabalho docente.

Santos (2021) investigou as práticas utilizadas por professores do Ensino Médio durante o contexto pandêmico de 2020 e quais foram os principais fatores que contribuíram ou limitaram o uso de recursos digitais no ensino remoto. Para isso, foram aplicados 13 questionários em diferentes estados brasileiros, e dessa forma, foram selecionados cinco professores de Santa Catarina para entrevistas. Os resultados mostraram que esses encontraram várias dificuldades para inserir de maneira efetiva a prática da curadoria em seus planejamentos e práticas, pelos mais diversos motivos, passando pelas dificuldades geradas pelos impactos da pandemia do coronavírus até a falta de critérios para a busca, seleção, catalogação e uso de materiais digitais por esses professores.

Silva (2021) investigou o processo de ensino-aprendizagem das aulas remotas do município de Presidente Kennedy (ES). Foram aplicados questionários com 20 professores de sala regular e com 120 pais ou responsáveis desses alunos. Os resultados mostraram que os professores precisaram de treinamento para situações de ensino remoto e dispor de um maior conhecimento e domínio das ferramentas de tecnologia e que as famílias tiveram dificuldade de acesso às aulas remotas, por não disporem de aparelhos tecnológicos e internet para acessar as aulas, além de não disporem de conhecimentos para auxiliar os filhos durante esse período em que aulas presenciais foram suspensas, aprofundando assim as dificuldades e desigualdades pela falta de recursos e acesso durante o período pandêmico.

Nüssle (2021) analisou as vivências do trabalho de 12 professoras que lecionam em escolas privadas de Natal (RN) durante a pandemia do COVID-19. Foram realizadas entrevistas online, divididas em quatro eixos: dados socioeconômicos, história de vida no trabalho, contexto do trabalho e dramas no trabalho. Os dados coletados foram categorizados a partir das significações produzidas pelas mulheres sobre o trabalho de professora; as dificuldades do dia a dia da professora; as consequências da chegada da pandemia; os agravamentos gerados pela pandemia; e os enfrentamentos diante dos desafios. Concluiu-se que a pandemia atuou como catalisadora das dificuldades de trabalho já existentes no cotidiano dessas professoras, é consequência de um sistema social e histórico implicado pelo capitalismo neoliberal, pelos processos de precarização e terceirização

Freitas (2022) analisou a didática estabelecida com o uso do Instagram na disciplina de Química na melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas turmas dos primeiros anos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande (PB) durante o ensino remoto. A pesquisa se deu a partir da utilização do Instagram para postagem de materiais produzidos pelos alunos, cabendo ao professor ser o mediador desse processo. Ao final dessa etapa, foi realizada a geração de dados, tendo como recurso a aplicação de questionários pelo Google Forms aos alunos e professor da disciplina, a fim de analisar questões sobre o uso do Instagram no espaço escolar. Com os resultados, ficou evidenciado, nas atividades realizadas, que os alunos conseguiram melhorar seu aprendizado das temáticas estudadas, pois, além da elaboração dos materiais de forma autônoma, debateram com propriedade e confiança em sala de aula (de forma remota) sobre os conteúdos abordados. Quanto ao professor, percebeu-se que demonstrou

proatividade ao participar, incentivar e acompanhar as atividades realizadas e que pretende estender o uso do aplicativo para o ensino híbrido e presencial.

Milliet (2022) analisou as relações entre letramentos midiáticos de professores e suas práticas pedagógicas no ensino remoto. O trabalho de campo contou com a aplicação de 259 questionários e 32 entrevistas com professores. Nas respostas ao questionário, a maioria dos professores que estavam realizando o ensino remoto afirmou ser bastante habilidoso no que diz respeito ao uso de mídias no ensino. Em relação às entrevistas, os participantes relataram que a experiência propiciou um maior conhecimento sobre o uso pedagógico das mídias, o que, segundo o autor, possivelmente favoreceu o sentimento de maior competência nessa área. A análise das entrevistas indicou que a maioria dos participantes concebe o uso de mídias com fins instrumentais (como habilidade técnica) e didáticos (para ensino do conteúdo curricular). Foram identificadas, também, preocupações relacionadas à vigilância e controle do trabalho docente e apreensão com a privacidade. As entrevistas indicaram, ainda, que o conhecimento sobre aplicações pedagógicas das mídias foram construídos principalmente na troca entre os pares.

Silva (2022) analisou a contribuição das políticas educacionais para a integração das tecnologias nas escolas e como elas influenciaram a atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Três Lagoas/MS, durante a pandemia do coronavírus. O estudo consistiu na realização de grupos focais, tendo como participantes professores e coordenadores pedagógicos da citada rede. Os resultados apontaram para a necessidade de políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação nas escolas, por meio de infraestrutura adequada e formação continuada de professores. Também demonstraram as dificuldades que estes enfrentaram durante a pandemia, desde a preparação e o desenvolvimento das aulas remotas até a tentativa de parceria com os pais ou responsáveis pelos alunos para o apoio escolar domiciliar, considerando o aumento da carga horária e dos custos absorvidos por esses participantes.

Por fim, notou-se grande incerteza sobre o momento peculiar vivenciado durante a pandemia. Os estudos aqui descritos afirmaram que escolas, professores e alunos devem estar preparados para o uso da tecnologia na educação, e entenderam também que os governos precisam investir cada vez mais na infraestrutura tecnológica, bem como na formação continuada dos professores. Faz-se importante destacar ainda que nenhum dos estudos abordou a educação inclusiva durante esse período.

O Quadro 4 contém artigos de periódicos sobre o ensino remoto e híbrido, de acordo com a ordem cronológica de publicação.

**Quadro 4- Artigos sobre ensino remoto e híbrido**

ANO	TÍTULO	AUTORES	TIPO	PERIÓDICO/ INSTITUIÇÃO
2020	Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares	MACHADO; FONSECA; MEDEIROS; FERNANDES	Artigo	Revista Movimento
2020	Sustentar a transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia	CHARCZUK	Artigo	Educação e Realidade
2020	(Re) Organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (IM)Possível	ALMEIDA; DALBEN	Artigo	Educação e Sociedade
2021	Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública	MACEDO	Artigo	Estudos Históricos
2021	Educação durante e depois da pandemia	GOMES; OLIVEIRA E SÁ VÁZQUEZ- JUSTO; COSTA- LOBO	Artigo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
2021	Universidades Federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial	REMI; CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS	Artigo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
2021	Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia	LAGUNA; HERMANNNS; SILVA; RODRIGUES; ABAID	Artigo	Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil
2021	Reflexões sobre o engajamento de estudantes no ensino remoto emergencial	ESPINOSA	Artigo	Pesquisa em Educação e Ciência

2021	Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil / COVID-19	SILVA; BARBOSA; SILVA; PINHO; FERREIRA; MOREIRA; BRITO; HAIKAL	Artigo	Ciência e Saúde Coletiva
2021	Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia	CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS	Artigo	Educação e Realidade
2021	O atendimento educacional especializado na pandemia de COVID-19: Prática dos professores nas salas de recursos multifuncionais	LIMA; SILVA; REBELO	Artigo	Cocar
2022	Covid-19, Desigualdades e Privilégios na Educação Profissional Brasileira	ANJOS; CARDOSO	Artigo	Educação e Realidade
2022	Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?	ARAUJO;; OLIVEIRA; BERETTA; BITTAR	Artigo	Revista Educação e Sociedade
2022	O ensino remoto no curso de Medicina de uma universidade brasileira em tempos de pandemia	CAMPOS FILHO	Artigo	Revista Brasileira de educação médica
2022	A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp	VAZQUEZ; PESCE	Artigo	Revista Avaliação
2022	Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde	SOUZA; SANTOS; RODRIGUES; FELIX; GOMES	Artigo	Revista Interface
2022	Ensino Remoto para Estudantes do público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais	BUENO; LEITE; VILARONGA;ME NDES	Artigo	Educação em Revista

2022	Política de educação especial no Brasil no contexto de pandemia da COVID-19	ALVES; ORLANDO	Artigo	Comunicações
------	---	-------------------	--------	--------------

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser notado no Quadro 4, foram encontrados 16 artigos que abordam a educação brasileira no cenário pandêmico, conforme segue.

Machado, Fonseca, Medeiros e Fernandes (2020) analisaram como a educação física, no Rio Grande do Sul, tem sido realizada no cenário das aulas remotas. A pesquisa foi desenvolvida por meio de questionário junto a 43 professores que atuam em escolas de ensino fundamental I. Constataram que a educação física acompanhou as atividades propostas nos documentos oficiais de orientação pedagógica, mas foram identificadas alterações na forma de condução, bem como desafios no trabalho dos professores, necessitando de alterações curriculares.

Almeida e Dalben (2020) analisaram a experiência de uma escola pública do estado do Paraná no início do enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Foi feito um estudo de caso experimental junto aos professores dessa instituição. Os dados foram coletados por meio de consulta a documentos oficiais, observação, gravação em vídeo de reuniões de planejamento e grupos virtuais. Os resultados indicaram os limites vivenciados com a suspensão das atividades presenciais no que se refere à (re) organização de seus trabalhos, à adequação dos conteúdos, à dificuldade de reestruturação das relações sociais, e principalmente, ao sentimento de incertezas e aos riscos à vida durante a pandemia de COVID-19.

Macedo (2021) realizou um relato de experiência como mãe/responsável e integrante da Associação de Pais e Mestres da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, em 2020, no início da pandemia de COVID-19. Discutiu as desigualdades digitais. Na coleta de dados, analisou os documentos e participou das reuniões do conselho de escola referentes à reorganização do período letivo escolar por meio do ensino remoto. Os resultados apontaram dificuldade de cumprir os prazos das lições e dúvidas sobre o conteúdo ministrado. A manutenção do interesse dos estudantes em relação aos estudos, bem como a solidão e

as saudades dos colegas, também surgiram como obstáculos para o andamento da educação formal durante a pandemia.

Remi, Castioni, Melo, Nascimento e Ramos (2021) discutiram a paralisação das atividades nas universidades federais brasileiras em virtude da pandemia da COVID-19. Por meio da análise de documentos oficiais publicados em 10 instituições e análise de dados do IBGE, mostraram que a falta de internet para muitos alunos prejudicou o início das aulas no formato remoto, porém, essa modalidade surgiu como caminho imediato em meio à pandemia.

Laguna, Hermanns, Silva, Rodrigues e Abaid (2021) discutiram o processo de ensino-aprendizagem das crianças na primeira infância na perspectiva de ensino dos seus pais ou cuidadores durante a pandemia de COVID-19. O estudo analisou 24 publicações de diferentes países e apontou que os pais apresentaram dificuldades no auxílio aos seus filhos no que se refere ao ensino de novos conteúdos, pois a grande maioria não possuía condições materiais e tempo disponível para dedicar ao ensino de seus filhos, dificultando o ensino remoto.

Espinosa (2021) realizou um estudo sobre o engajamento dos estudantes do ensino médio da disciplina de Física em uma escola pública federal durante o ensino remoto emergencial. O estudo foi realizado por meio de questionários aplicados em 20 alunos. Os resultados indicaram alguns fatores que influenciaram positivamente a aprendizagem deles nesse período: atividades com orientações e comandas claras, incorporação de métodos de aprendizagem ativa no ensino, suporte social (disponibilização de aparatos tecnológicos) e emocional.

Silva et al. (2021) realizaram uma pesquisa por meio de um formulário digital com a participação de 15.641 professores de educação básica em 795 municípios do estado de Minas Gerais durante a pandemia da COVID-19. Mostraram o nível de satisfação com o trabalho durante esse período. Os resultados apontaram que 21,6% estavam satisfeitos com o trabalho; 44,7% indiferentes e 33,7% insatisfeitos. As mudanças causadas no sistema educacional diante da pandemia impactam a rotina destes profissionais, gerando insatisfação com o trabalho.

Cipriani, Moreira e Carius (2021) analisaram os sentimentos, desafios e perspectivas dos docentes no período de ensino remoto. Foram participantes da pesquisa



209 professores da cidade de Juiz de Fora (MG), que responderam a um questionário. Os resultados mostraram as preocupações docentes com as acentuadas desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos, com as dificuldades nas práticas educativas curriculares e as expectativas dos profissionais da educação com o retorno às aulas presenciais.

Anjos e Cardoso (2022) abordaram as dificuldades de acesso dos estudantes às aulas remotas ofertadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. A pesquisa analisou dados recentes de um relatório técnico produzido pela Instituição, constatando a persistência de uma estrutura educacional de reprodução das desigualdades sociais, que se estende para o ensino remoto devido à falta de aparatos e recursos tecnológicos para grande parte dos alunos.

Araujo, Oliveira, Beretta e Bittar (2022) descreveram as experiências das mães, apontando os principais desafios em relação ao acompanhamento das atividades escolares de seus filhos durante as aulas remotas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas por meio telefônico com 15 mães de uma escola pública, com filhos entre cinco e sete anos de idade. Os relatos mostraram a complexidade da experiência dessa modalidade de ensino, associada à sobrecarga de afazeres domésticos e profissionais das participantes.

Camizão, Conde e Victor (2021) analisaram o processo de implementação do ensino remoto no atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial - PAEE<sup>18</sup>. A pesquisa foi realizada com duas professoras da SRM dois municípios do Estado do Espírito Santo no ensino fundamental I. Concluíram que a proposta de educação especial dos municípios durante a pandemia não corresponde à educação inclusiva, pois o atendimento na sala de recursos por meio remoto não atingiu as metas de aprendizagem estabelecidas, devido à dificuldade de acesso (computador e internet) dos alunos, bem como à permanência reduzida desses nas aulas remotas, devido às dificuldades de atenção e concentração.

Lima, Silva e Rebelo (2021) analisaram no ano de 2020 a organização e o funcionamento do trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A coleta foi feita por meio de um questionário on-line com perguntas abertas e fechadas,

---

<sup>18</sup> Aluno com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

tendo a participação de 55 professores da SRM que atuaram no ensino remoto. Os resultados mostraram que a carência de recursos (computador, celular, mouse e teclado adaptado), falta de acesso à rede de internet e de formação para a utilização desses instrumentos, por parte dos professores e das famílias dos estudantes PAEE, caracterizaram-se como fatores que desfavoreceram o ensino e a aprendizagem desses alunos. Os resultados também evidenciaram que a articulação com as famílias e professores do ensino regular contribuíram expressivamente para o trabalho do professor da SRM durante o ensino remoto.

Vazquez e Pesce (2022) realizaram um estudo com os estudantes de graduação em Ciências Sociais, Filosofia, História, História da Arte, Letras e Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, no ano de 2020, durante o primeiro semestre de ensino remoto. Foi realizado um survey com 468 alunos, por meio de questionário *online*. O resultado foi positivo entre os que conseguiram participar das aulas online, indicando ainda bom aproveitamento das aulas síncronas (online). Muitos alunos apontaram aumento de stress e dificuldade de concentração, e avaliaram negativamente o ensino remoto. A dimensão da saúde mental é bastante crítica, pois a maioria dos estudantes relatou dificuldade de concentração (88%), aumento de *stress* (86%) e falta do convívio com colegas (87%). Portanto, a hipótese é que a condição emocional seja um fator relevante para explicar as diferenças na avaliação discente das atividades remotas. A última dimensão avalia as condições materiais de estudo: 81,4% revelaram que possuíam uma conexão à internet adequada, 65% tinham um computador de uso exclusivo e 62% disseram ter um espaço de estudo adequado em casa.

Souza, Santos, Rodrigues, Felix e Gomes (2022) analisaram o trabalho de oito professores da educação básica do estado do Rio de Janeiro das redes públicas e privadas, no contexto pandêmico. A pesquisa foi realizada por meio dos registros diários desses participantes em cadernetas digitais. Os resultados mostraram que os professores vivenciaram o aprofundamento de formas de opressão, precarização e intensificação do trabalho.

A pesquisa de Bueno, Leite, Vilaronga e Mendes (2022) analisou como foi estruturado o ensino remoto para os estudantes PAEE nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). por meio de um questionário com 156 docentes de 25 campi dos IFs. Os resultados mostraram que os docentes buscaram alternativas no

ensino remoto, tais como: planejar colaborativamente; adotar procedimentos diferenciados no planejamento específico; prever modificações na prática pedagógica; utilizar material didático e avaliações adaptadas. Houve ainda a necessidade de replanejamento das práticas, que apontaram para a falta de diretrizes na elaboração do plano de ensino individualizado (PEI), e dificuldade de articulação entre os professores do ensino regular e educação especial.

Campos Filho, Sobrinho, Romão, Silva, Alves e Rodrigues (2022) avaliaram a qualidade do processo de ensino-aprendizagem remoto em um curso de medicina durante a pandemia da Covid-19. A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário on-line com os alunos de medicina. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes, 65%, possuía infraestrutura (recursos tecnológicos e local adequado para estudo e trabalho) para participar das aulas. Porém, 53% dos alunos relataram não ter um rendimento adequado, se comparado ao período presencial comum; e 40,2% citaram uma alta taxa de problemas psicológicos.

Alves (2022) analisou os documentos oficiais que direcionaram a política de Educação Especial no Brasil na pandemia da COVID-19 no ano de 2020. Esse estudo foi desenvolvido sob o olhar do Materialismo Histórico-Dialético e teve como procedimento metodológico a análise documental. A coleta de dados foi realizada nos sites do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Todos Pela Educação e Instituto Rodrigo Mendes. Os resultados apontaram que as políticas propostas para a Educação Especial no citado ano não inovaram em relação ao que já era proposto. No entanto, aprofundaram-se as desigualdades e a segregação na aprendizagem e acesso (recursos tecnológicos) dos estudantes atendidos por essa política.

Diante das pesquisas aqui apresentadas, foram constatadas as seguintes dificuldades: acesso às aulas remotas, escassez de recursos tecnológicos, falta de conhecimento escolar para acompanhar o filho durante as aulas remotas, sobrecarga do trabalho dos professores, precarizando portanto a relação de ensino-aprendizagem dos alunos.

Macedo (2021), Gomes, Oliveira e Sá, Vázquez-Justo e Costa-Lobo (2021), Magalhães (2021), Remi, Castioni, Melo, Nascimento e Ramos (2021), Matos (2021), Silva (2021), Anjos e Cardoso (2022) e Silva (2022) apontam a dificuldade de acesso

aos recursos tecnológicos e, conseqüentemente às aulas remotas, bem como a necessidade de que esses aparatos sejam disponibilizados, tanto no âmbito da educação básica, quanto na superior. Contrapondo à falta de equipamentos, Wolf (2020) apresenta diferenças quanto ao acesso desses recursos em uma instituição de ensino privada.

Wolf (2020), Laguna, Hermanns, Silva, Rodrigues e Abaid (2021), Silva (2021), e Araujo, Oliveira, Beretta e Bittar (2022) mostraram que, devido ao ensino remoto, principalmente no que se refere ao fundamental I e à educação infantil, as famílias necessitaram auxiliar os filhos durante as aulas e apresentaram dificuldade em associar as demandas do trabalho e o acompanhamento escolar destes.

Em estudos sobre visão dos alunos no ensino superior, Espinosa (2021), Gonçalves (2021), Campos Filho et al. (2022), Vazquez e Pesce (2022), indicaram que houve dificuldade em acompanhar esse novo modo de ensino remoto, principalmente por aqueles que não tinham condições de acesso a recursos tecnológicos e por necessitar de auxílio psicológico. Porém, as práticas desenvolvidas pelos professores com atividades bem estruturadas e orientadas auxiliaram positivamente a aprendizagem desses.

Por meio das pesquisas aqui apresentadas, Machado, Fonseca, Medeiros e Fernandes (2020), Almeida e Dalben (2020), Guimarães (2021), Matos (2021), Nüssle (2021), Sales (2021), Santos (2021), Silva, Barbosa, Silva, Pinho, Ferreira, Moreira, Brito e Haikal (2021), Mossmann, Daga e Goulart (2021), Cipriani, Moreira e Carius (2021), Leite, Costa e Oliveira (2022) Souza, Santos, Rodrigues, Felix e Gomes (2022, Freitas (2022), Milliet (2022) e Silva (2022) mostraram que, apesar da dificuldades em compreender o uso de aparatos tecnológicos durante as aulas remotas, os professores identificaram e utilizaram metodologias e recursos durante o ensino remoto, porém foram sobrecarregados com as inúmeras demandas e precarização do trabalho docente durante o período pandêmico.

Dessa forma, as pesquisas contribuíram para a compreensão da educação no período pandêmico no âmbito do ensino superior e da educação básica, mostrando as dificuldades de acesso por parte de alunos que não tinham aparatos tecnológicos, bem como as mudanças geradas pelo ensino remoto na rotina das famílias que não dispunham de tempo e conhecimento para auxiliar seus filhos em relação aos conteúdos

escolares. Em relação aos professores, mostraram que nem todos dispunham de recursos tecnológicos e conhecimento digital para lecionar por meio do ensino remoto e tiveram que se adaptar a esse novo modelo ensino/aprendizagem.

Foram encontrados apenas três artigos sobre a educação inclusiva: Lima, Silva e Rebelo (2021); Bueno, Leite, Vilaronga e Mendes (2022) e Alves e Orlando (2022). Esses estudos abarcaram as políticas direcionadas aos alunos com deficiência e o trabalho desenvolvido por professores na Sala de Recursos Multifuncionais, demonstrando, assim, a importância de apresentar dados referentes ao contexto pandêmico na sala regular para os alunos com deficiência.

## 5. OBJETIVOS

### *Objetivo Geral*

Apresentar e analisar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores do ensino fundamental I de uma escola municipal do interior paulista diante do ensino remoto, híbrido e no retorno presencial, no atendimento aos alunos com deficiência.

### *Objetivos específicos*

- Apresentar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de sala regular no ensino remoto, híbrido e no retorno ao presencial;
- Conhecer os recursos utilizados por esses professores com os alunos com deficiência nesse ensino;
- Identificar por meio de seus relatos como avaliaram a aprendizagem desses alunos nesses modelos de ensino.

## 6. CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 6.1 Fundamentos da Pesquisa

A presente pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, foi realizada junto a professores de Ensino Fundamental I, em uma escola municipal do interior paulista, pois, como apontam Bogdan e Biklen (1994), a utilização do ambiente natural como fonte direta para obtenção de dados e tem no pesquisador seu principal instrumento de busca de informações. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1997), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto” (Bogdan; Biklen, 1997, p. 67).

Para identificar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores durante o ensino remoto e híbrido, o procedimento adotado foi o estudo de caso que, como aponta Severino (2007) apresenta a perspectiva de uma situação particular, que considera-se representativa dentre um conjunto de casos semelhantes, além de “[...] ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências” (Severino, 2007, p. 105).

Segundo Ludke e André (1986, p. 17),

o estudo de caso [...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (Ludke; André, 1986, p.17).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa voltada para o estudo de caso, foi utilizada a entrevista semiestruturada para realizar a coleta de dados junto aos professores que, para Manzini (1991), “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (Manzini, 1991, p. 154).

O roteiro foi elaborado para, “além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (Manzini, 2004, p. 2).

Os dados coletados durante as entrevistas semi estruturadas com nove professores, foram analisados, sendo os mesmos predominantemente descritivos, isto é, ricos em transcrições de falas de pessoas, situações, acontecimentos, entrevistas, depoimentos, que subsidiarão os esclarecimentos dos pontos de vista (Bogdan; Biklen, 1994).

Na pesquisa descritiva, segundo Appolinário (2011), o pesquisador deve “descrever o fenômeno observado, sem inferir relações de causalidade entre as variáveis estudadas” (Appolinário, 2011, p. 147).

Após a coleta, os dados foram organizados e analisados utilizando a técnica de Análise por categoria, com a verificação prévia, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2011). Para apresentar os resultados obtidos, foram transcritas as respostas dos roteiros de entrevista semiestruturada, em seguida realizada a sistematização de categorias “que funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2016, p. 200).

## *6.2 Aspectos Éticos*

Inicialmente foi solicitada uma reunião com a gestora da unidade escolar de ensino fundamental I em que a pesquisadora leciona desde o ano de 2020. Na data agendada, o projeto de pesquisa foi entregue em formato impresso e explanado oralmente, manifestando-se, assim, o interesse em realizar o estudo no presente local. Após a leitura detalhada do documento, a gestora assinou uma carta que autorizou a realização da pesquisa nesta escola (Apêndice A).

Posteriormente, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética da da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, tendo sido avaliado e aprovado pelo Parecer 5.081.303 (Anexo A).

Após esta aprovação, o estudo foi protocolado na Secretaria Municipal de Educação e avaliado pela supervisão educacional, que permitiu o início da pesquisa.



### 6.3 Caracterização do Universo da Pesquisa

A presente pesquisa ocorreu em uma cidade de médio porte do interior paulista, com 260.690 mil habitantes. O Sistema Educacional Público deste município compreende a Educação Infantil e o Fundamental I. Os alunos da rede Municipal de ensino da cidade ora citada contam com a organização disposta na Tabela 1.

**Tabela 1: Alunos da Rede Municipal de Ensino**

Modalidade	Número de Alunos
Educação Infantil (creche)	6.145
Educação Infantil	5.209
Ensino Fundamental I	13.449
Total	24.803

Fonte: laborado pela autora, a partir das informações disponíveis no site da Secretaria de Educação do Município

O município conta com 27 escolas de educação infantil e 29 de fundamental I, sendo que, destas, seis unidades são de período integral. O corpo docente que atua no município está descrito na Tabela 2.

**Tabela 2: Professores da rede municipal de ensino**

Professores	Quantidade
Sala Regular - Ensino Fundamental I	935
Sala Regular - Educação Infantil	306
Artes	50
Educação física	69
Educação Especial	48
Filosofia	15
Total	1.423

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações disponíveis no site da secretaria de educação do município

A educação especial da cidade é constituída por escolas inclusivas e instituições especializadas, que são substitutivas às escolas regulares: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (instituição filantrópica que atende alunos com diversas deficiências); Avançar ( unidade da secretaria municipal de educação, onde são

matriculados estudantes com TEA).

Os alunos com deficiência que frequentam o ensino regular recebem atendimento educacional especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM<sup>19</sup>, no contraturno da classe comum. De acordo com a secretaria da educação, há cerca de 40 salas distribuídas por toda a cidade em diferentes escolas. Conta também com o apoio de Auxiliar do Desenvolvimento Educacional- ADE, profissional responsável pelo acompanhamento dos alunos com deficiência que necessitam de apoio nas atividades de locomoção, alimentação e higiene durante todo o período de permanência na instituição de ensino.

A unidade escolar onde foi realizada a pesquisa atende 720 alunos em período integral e conta com três SRMs. Estas atendem alunos com deficiência da própria escola, bem como de outras unidades escolares das proximidades.

Assim, por se tratar da escola com maior número de alunos matriculados e a pesquisadora atuar nela como professora de educação inclusiva, essa unidade foi escolhida para ser objeto de estudo das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência, durante a pandemia de COVID-19.

#### *6.4 Participantes*

Foram participantes do presente estudo 9 professores do Ensino Fundamental I de uma escola do interior paulista, por atenderam aos seguintes critérios de inclusão: a) ser professor da rede municipal de ensino; b) possuir alunos com deficiência em sua sala de aula; c) fazer parte do conjunto de professores da escola escolhida para o estudo; d) ter vivenciado o período da pandemia de COVID-19 no contexto escolar.

Estes participantes foram identificados por P1, P2, P3, e assim sucessivamente, para preservar suas identidades e dar uma maior visibilidade às suas experiências. Foi elaborado o Quadro 5 contendo sua formação, experiência docente, ano em que leciona, quantidade e especificidade dos alunos com deficiência matriculados em suas salas de aula.

---

<sup>19</sup> Local destinado aos alunos com deficiência ou altas habilidades ou superdotação, que buscam complementar ou suplementar as especificidades desses educandos, com recursos, comunicação ou ações implementadas no contraturno da sala regular (BRASIL, 2012).

**Quadro 5: Caracterização dos participantes**

Identificação	Formação inicial	Formação continuada	Experiência	Ano	N	Especificidade
P1	Pedagogia	Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	15 anos	4º ano	2	TEA DI
P2	Magistério e Pedagogia	Pós-graduação em Alfabetização e Letramento em andamento	19 anos	2º ano	1	TEA
P3	Magistério, Licenciatura em Biologia e Pedagogia	Pós Graduação em Educação Especial	17 anos	2º ano	1	DI
P4	Pedagogia	-	2 anos	1º ano	1	TEA
P5	Pedagogia	Pós-graduação em Inclusão Escolar	14 anos	5º ano	1	Surdez
P6	Magistério e Pedagogia	Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	27 anos	3º ano	1	PC
P7	Magistério, Ciências Biológicas e Pedagogia	Pós-graduação em Educação Inclusiva; Pós-graduação em Educação e Meio Ambiente; Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	22 anos	5º ano	2	TEA DI
P8	Pedagogia	Pós-graduação em Educação Inclusiva; Pós-graduação em Educação Infantil e Musicalização	25 anos	1º ano	1	PC
P9	Licenciatura em História e Pedagogia	Pós-graduação em Educação Especial	9 anos	3º ano	2	TEA DI

Fonte: Elaboração própria com os dados das entrevistas

O Quadro 5 aponta que a formação inicial dos participantes conta com o curso de licenciatura em pedagogia para todos, sendo que quatro apresentam ainda o curso do magistério (formação que antecede o curso superior). Três possuem, além dessa licenciatura, formação em outras áreas do conhecimento, como ciências biológicas e história, e dois tm apenas uma licenciatura: pedagogia.

No que se refere à formação continuada, oito participantes buscaram aprofundamento em novos conhecimentos por meio da pós-graduação Lato Sensu, sendo: quatro na área de educação especial/inclusiva, quatro em alfabetização e letramento; dentre estes dois possuem especialização em meio ambiente, educação infantil e musicalização. Um participante não dispõe de nenhum curso de especialização.

Em relação aos alunos com deficiência, o Quadro 5 aponta o número de 12 alunos nessa escola, sendo cinco com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que pode ser definido como: “transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos ou interesses repetitivos ou restritos” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019, p. 2).

Quatro dos alunos têm Deficiência Intelectual (DI) que, segundo o Ministério da Educação, caracteriza-se por:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) utilização dos recursos da comunidade; f) saúde e segurança; g) habilidades acadêmicas; h) lazer; e i) trabalho (BRASIL, 2004, p. 7).

Dois estudantes têm Paralisia Cerebral (PC), que apresenta as seguintes características:

Uma desordem do movimento e da postura devido a um defeito ou lesão do cérebro imaturo”(...). A lesão cerebral não é progressiva e provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais. Esta deficiência motora central está frequentemente associada a problemas de fala, visão e audição, com vários tipos de distúrbios da percepção, um certo grau de retardo mental ou epilepsia (Bobath, 1989, p. 12).

Um aluno tem surdez; “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p. 2) e deficiência auditiva, “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, p. 2).

### *6.5 Procedimentos de Coleta de Dados*

Com a pesquisa devidamente autorizada, foi solicitada à gestão da escola a relação dos professores de sala regular que possuíam alunos com deficiência matriculados.

O contato com esses professores aconteceu presencialmente, pois a pesquisadora atua como docente na mesma unidade escolar. Foi agendada uma reunião para explanar o projeto de pesquisa e como seria a participação dos mesmos, sendo que, posteriormente, 9 convidados se manifestaram positivamente em fazer parte do estudo, e conceder entrevistas, que foram então agendadas em datas e horários estipulados pelos mesmos.

As entrevistas foram realizadas individualmente na unidade escolar em que atuam e os nove participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista com perguntas semiestruturadas, contendo 14 perguntas sobre as práticas pedagógicas realizadas com alunos com deficiência, bem como a sua aprendizagem diante do ensino remoto e híbrido (Apêndice C). As entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas por meio de dispositivo de áudio. Estas tiveram a duração aproximada de 60 a 70 minutos cada e foram transcritas na íntegra; posteriormente, foi realizada uma checagem, corrigindo possíveis erros de digitação.

### *6.6 Procedimentos de Análise dos Dados*

Após esse procedimento, os dados foram organizados e analisados, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, com verificação prévia, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2011). Deste modo, após uma aprofundada leitura do material das entrevistas, organizaram-se as seguintes categorias e subcategorias:

- 1- Experiência dos participantes junto a alunos com deficiência antes da pandemia;
- 2- Experiência dos participantes com esses alunos no Ensino Remoto
  - Práticas no Ensino Remoto
  - Avaliação no Ensino Remoto

- 3- Experiência dos participantes com esses alunos no Ensino híbrido
  - Práticas no Ensino Híbrido
  - Avaliação no Ensino Híbrido
- 4- Retorno Presencial

## 7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados aqui dispostos foram coletados no final do ano de 2021, quando o município em que a pesquisa foi realizada já havia passado pelo ensino remoto e híbrido e retornado ao ensino presencial.

Inicialmente, são apresentadas as experiências dos professores junto aos alunos com deficiência antes da pandemia e, posteriormente, a visão e a vivência dos modelos de ensino que perpassaram o período pandêmico, conforme apresentado nas categorias a seguir.

### 7.1 Experiências anteriores dos participantes junto aos alunos com deficiência

Os nove participantes do estudo foram consultados a respeito de suas experiências anteriores junto aos alunos com deficiência, especificando também qual o tipo com que já atuaram. Apenas um não dispunha de experiências anteriores, pois passou a receber esse tipo de aluno em sala de aula a partir de 2021.

Os dados apontaram que oito deles já dispunham de experiências com os seguintes alunos: deficiência auditiva/surdez, deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência visual<sup>20</sup>, paralisia cerebral, surdocegueira<sup>21</sup> e transtorno do espectro autista. Eles são apresentados no Quadro 6.

**Quadro 6: Experiências anteriores dos participante junto a alunos com deficiência**

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>ESPECIFICIDADE DOS ALUNOS</b>
P1	Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista
P2	Deficiência Intelectual
P3	Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Deficiências Múltiplas
P4	-
P5	Deficiência auditiva/surdez, Deficiência intelectual, Surdocegueira e Transtorno do Espectro Autista
P6	Deficiência Intelectual e Deficiência auditiva/surdez
P7	Deficiência Intelectual
P8	Deficiência Auditiva/Surdez, Paralisia Cerebral e Transtorno do

<sup>20</sup> A deficiência visual é caracterizada pela perda total (cegueira) ou parcial (baixa visão) da capacidade visual de um ou dos dois olhos.

<sup>21</sup> Deficiência que compromete, em diferentes graus, os sentidos da visão e audição. A privação dos dois canais responsáveis pela recepção de informações a distância afeta o desenvolvimento da comunicação e linguagem, a mobilidade, a autonomia, o aprendizado etc. (Cader-Nascimento; Costa; Resende, 2010).

	Espectro Autista
P9	Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser observado no Quadro 6, sete participantes já lecionaram para alunos com Transtorno do Espectro Autista, seis para Deficiência Intelectual, três para Auditiva/surdez, dois para Paralisia Cerebral, um para Surdocegueira e um para Deficiência Visual. Além disso, os participantes descreveram como foi a experiência de atuação junto a esses alunos:

É sempre um desafio, cada um é diferente do outro (P5, 2021).

É muito gratificante a gente aprende muito, cada um tem a sua particularidade, um tempo e uma necessidade diferente. Tive um aluno que foi um dos mais graves, que é autista severo, mas ele criou um vínculo muito grande comigo, mas sempre nas crises era eu, ele não ficava com a ADE, eu tinha que parar, quantas vezes eu dei aula com ele no meu colo na educação infantil, não aceitava mais ninguém (P8, 2021).

Foi tranquilo, mas ao mesmo tempo apreensivo no começo, até a gente pegar o jeito da criança, depois fica tranquilo (P9, 2021).

Assim como apontado por P5, P8 e P9, cada aluno apresenta uma especificidade e faz-se importante conhecer as suas potencialidades e necessidades, “pois, apresentam um tipo de desenvolvimento, qualitativamente distinto e peculiar” (Vigotsky, 2021 p. 149). Embora, nas falas acima, verifique-se que os professores compreendem e estão atentos à diversidade desses alunos, também relatam que o processo educacional inclusivo é um desafio que passa por conhecer os alunos e estabelecer um vínculo, para então criar estratégias e práticas que abarquem as suas necessidades. Nesse sentido, Lustosa (2019) afirma que promover práticas que atendam às demandas dos alunos com deficiência é inerente à escola inclusiva, pois essa vai demandar reflexões acertadas de toda a comunidade educativa.

Durante essas experiências, P2, P5, P7, P8 e P9 relataram que seus alunos têm um profissional Auxiliar do Desenvolvimento Educacional - ADE - que os acompanha durante o período escolar para atender às suas necessidades de alimentação, higiene e locomoção, sendo este um importante apoio para o desenvolvimento da inclusão escolar:

A ADE é minha parceira em sala, dá uma força enorme, eu direciono as atividades e ela acompanha (P5, 2021).



Eu e a ADE o auxiliamos durante as crises, sozinha é muito difícil (P7, 2021).

Outro ponto apresentado nos relatos dos professores foram as dificuldades quanto ao suporte da gestão escolar. P1 e P3 assinalaram que mudaram conforme o tempo de atuação e sentiram mudanças em relação ao suporte que recebiam da gestão escolar, dificuldade na formação continuada e destacam a importância de suas vivências anteriores, como nas falas a seguir:

Tive algumas experiências traumáticas, principalmente na escola privada, tudo é culpa do professor, o professor arca com todas as consequências de tudo que acontece, porque às vezes existe a negação da família, e a bomba cai sempre no colo do professor. O diretor vai a favor da família, por mais que você fale. Nessa época eu ainda não tinha muita experiência. Agora na prefeitura é mais tranquilo, a experiência faz toda a diferença, quando você tem experiência não te colocam nesse tipo de situação, em que as pessoas sabem que não devem fazer isso com uma pessoa inexperiente e mesmo assim fazem (P1, 2021).

Meu aluno com surdez que foi minha maior dificuldade, pois eu tive que correr atrás para aprender LIBRAS, mesmo ele tendo um intérprete eu queria conversar com ele (P3, 2021).

Como pode ser notado, P1 relata que atualmente tem mais suporte em sala de aula, apontando ainda experiências que teve anteriormente em relação à falta de parceria com a gestão escolar e a família. Essa fala pode ser ilustrada no estudo de Oliveira (2009), quando mostra que, devido à falta de articulação entre gestão e professores, é gerada dificuldade no processo de implementação de práticas pedagógicas inclusivas, atribuindo essa tarefa exclusivamente ao docente, eximindo essa ação da comunidade escolar.

Quanto à fala de P3, nota-se que, nos cursos de licenciatura não havia ainda formação em LIBRAS, pois somente a partir de 2002, com a Lei 10.236 de 24 de abril, é que foi estabelecida a necessidade da implantação da Língua Brasileira de Sinais, como disciplina nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002).

P3 e P6 se formaram em Licenciatura em Pedagogia anteriormente à legislação ora citada, e relatam que, apesar de ter o intérprete de LIBRAS em sala de aula, também queriam se comunicar com o aluno com surdez e foram em busca de aprender essa língua. A Lei 9.394 de dezembro de 1.996, em seu artigo 61, estabelece que os sistemas de ensino devem oferecer capacitação em serviço (BRASIL, 1996), formação essa que

os participantes não obtiveram.

Por meio do relato de P6 e P7, nota-se que tiveram experiências com esses alunos no período anterior à inclusão escolar:

Sim, já tive uma aluna surda, mas nessa época era difícil, não tinha intérprete. Na época, a gente não tinha suporte da prefeitura e nem do governo estadual. Tive uma aluna com surdez que utilizava LIBRAS, mas a gente não tinha formação, então eu me comunicava com ela conforme fui conhecendo em sala de aula, fui aprendendo a me comunicar, aprendi muita coisa com ela, mas depois eu tive outras também na sala especial. Eu já tive aluno autista e com deficiência intelectual, mas nesse período você já tinha mais suporte (P6, 2021).

Eu já trabalhei em sala especial. Antigamente havia essas salas, eram apenas crianças com necessidades especiais, isso no estado, era difícil, tanto pelo ponto de vista comportamental como cognitivo. Eu nunca trabalhei em uma sala que não tivesse uma criança com necessidade especial, tanto aqui, como no particular e no estado (P7, 2021).

Como podemos notar, P6 e P7 tiveram experiências junto aos alunos com deficiência, no modelo integrativo de classes especiais dentro das escolas regulares. Conforme aponta Mazzotta (2011), as pessoas com deficiência no Brasil eram segregadas, sua educação se dava em internatos, escolas especiais e classes especiais na escola comum, porém separadas dos considerados típicos. Esse era denominado de modelo integrativo de classes especiais (Jannuzzi, 2012). Embora a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 tenham previsto a inclusão dos alunos da educação especial em salas regulares as classes especiais foram extintas gradualmente, permanecendo até o início do século XXI (Jannuzzi, 2012).

As afirmações de P7 corroboram a perspectiva de que a escola especial priva o aluno do "círculo da coletividade escolar, criando um mundinho isolado e fechado em que tudo é centrado em insuficiência física, acomodado e adaptado ao defeito da criança, sem introduzi-la na vida autêntica" (Vigotsky, 2021, p. 28), gerando, assim, maior dificuldade comportamental no manejo das práticas pedagógicas.

Destaca-se aqui que P6 e P7 vivenciaram as duas etapas de segregação e inclusão escolar desses alunos. Diferentemente, P1 e os demais participantes vivenciaram a inclusão escolar em momentos distintos de suportes que foram sendo modificados ao longo de suas atuações docentes. De acordo com Nunes et al (2003), os recursos e demandas da educação inclusiva vêm aumentando conforme os alunos com deficiência começam a frequentar as salas regulares.

## *7. 2 Experiência dos participantes no Ensino Remoto*

Diante da pandemia de COVID-19, as escolas do presente município foram fechadas em março de 2020, com a finalidade de contenção dessa doença. Nesse cenário, tiveram suas aulas interrompidas por 15 dias, em consonância com o Decreto Nº 64.862, de 13 de março de 2020 (SÃO PAULO, 2020c).

Posteriormente, com o avanço da doença, esse tempo foi prorrogado até o início de julho de 2021, de acordo com o Decreto Nº 64.881 de 22 de março de 2020, estabelecendo o Lockdown no estado de São Paulo: “Fica decretada medida de quarentena no Estado de São Paulo, consistente em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus” (SÃO PAULO, 2020d, p. 1).

Na rede municipal onde foi realizado este estudo, o ensino remoto emergencial foi uma das modalidades implementadas diante a pandemia, sendo estruturado com urgência e apresentando mudanças no período de março de 2020 a julho de 2021. Os participantes relataram o quanto esse momento de suspensão e reestruturação de ensino foi difícil, conforme evidenciado nas falas a seguir:

Difícil, no início nós queríamos trabalhar, mas ficamos em casa, estávamos perdidos (P1, 2021).

No começo foi bem difícil, nós ficamos perdidos, secretaria de educação ficou perdida, tanto que nós ficamos dois meses parados. Enquanto o estado já estava com centro de mídias, já estava dando aula online. Então, quando a gente voltou estava todo mundo perdido, professor perdido, coordenador perdido, mas aí aos poucos a gente foi se encaixando (P6, 2021).

Nota-se, portanto, que esse sistema de ensino não estava preparado para o fechamento das escolas e a Secretaria Municipal de Educação precisou elaborar um novo modelo de ensino, diante da pandemia de COVID-19. As falas de P1 e P6 demonstram que essa secretaria apresentou dificuldades na organização desse novo modelo de ensino, visto que receberam orientação inicial apenas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ficando sem respostas do Ministério da Educação,

que tem sua primeira publicação somente 45 dias após o fechamento das unidades escolares, com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que autorizava a "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 (BRASIL, 2020b, p. 1).

Nesse sentido, em 2020, inicialmente, a rede municipal organizou o ensino remoto apenas com apostilas impressas que eram produzidas pelos professores e deveriam ser retiradas pelos pais ou responsáveis na unidade escolar em que o aluno estava matriculado, contendo os passos de como atividades e conteúdos deveriam ser desenvolvidos. Foram também elaborados vídeos, conforme consta abaixo:

Em 2020 produzimos apostilas e vídeos, mas faltou muita coisa pra eles (P5, 2021).

Antes eram só apostilas e vídeos que produzimos (P6, 2021).

No início, foram apenas a apostila e vídeo, nós fazíamos a apostila adaptada para os alunos com deficiência (P9, 2021).

Ainda no ano de 2020, o Parecer CNE/CP Nº 11/2020 concedeu autonomia aos municípios para “retorno às atividades escolares, quando definido o cronograma de reabertura das escolas no contexto da crise da COVID-19 (BRASIL, 2020, p. 2).

Posteriormente, por meio da Resolução SEDUC 11, de 26/01/2021, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica por meio do ensino híbrido. Diante desses documentos oficiais, essa Secretaria retornou presencialmente durante o mês de fevereiro de 2021. Porém, com o aumento do número de casos e profissionais da educação acometidos por essa doença e sem oferta de vacinação, ocorreu novamente o fechamento das escolas desse município.

Nesse ano nós tivemos apenas um mês de aula no início do ano letivo. Então nós começamos a produzir material e eu sempre produzi material para aquele aluno que tem dificuldade partindo da dificuldade para um avanço. Já comecei a produzir esses materiais com todo cuidado principalmente na alfabetização, de não colocar uma responsabilidade muito grande para os pais porque eles não são professores. Então partindo do conhecimento do aluno a gente fazia o material que era possível avançar e possível dos pais acompanharem,

nós tivemos o lançamento do ensino remoto através das aulas online (P1, 2021).

Diante disso, o município decretou um recesso de 15 dias, para a reorganização do ensino remoto e foram implementadas aulas online no Google Meet, juntamente com as apostilas produzidas pelos professores dessa rede:

Veio o recesso para reorganizar, aí retornamos com aulas online no Google Meet e com apostilas que elaboramos (P8, 2021).

A implementação das aulas online por meio do Google Meet no ensino remoto se deu pelas experiências dos professores com vídeos gravados e apostilas, denotando que o presente município estava até então em consonância com o parecer CNE/CP N° 6/2021:

Em 2020 até fevereiro de 2021 as redes municipais se valeram preponderantemente de material impresso (95,3% das redes municipais) e WhatsApp (92,9%), sendo que a terceira opção mais citada contempla as videoaulas gravadas (61,3%). Em quarto lugar, aparecem as orientações on-line por meio de aplicativos (54%). Já estratégias como as plataformas educacionais (22,5%) e as videoaulas on-line ao vivo foram mencionadas por apenas 22,5% e 21,3% dos municípios, respectivamente (BRASIL, 2021, p. 4).

Nesse sentido, a partir de março de 2021, foram implementadas videoaulas on-line por meio do Google Meet, que inicialmente apresentavam duração de uma hora e, posteriormente, de duas horas de aula por dia:

Foi bem interessante, as aulas online pelo Google Meet, uma hora por dia e depois começou a ficar duas horas por dia, além da apostila (P4, 2021).

Esse ano tivemos as aulas online no Google Meet, primeiro uma hora e depois com duas horas de aula regular e a apostila que elaboramos. Mais duas horas de aulas de oficina e uma hora com cada especialista, sendo assim, cinco horas de aula. Foi muito produtivo no ensino remoto (P5, 2021).

Elaboramos as apostilas com aulas online com o Google Meet, mas nem sempre eles entravam, foram aulas assim, bem dinâmicas. Voltamos a ter esse gosto em preparar aulas, preparar uns vídeos bacanas, preparar um material mais lúdico, coisas novas para ver se melhoravam as aulas. Mas assim a gente teve pouca participação (P7, 2021).

Como pode ser observado nas falas dos participantes, o contato, mesmo que por meio remoto, foi importante para eles. Conforme apontam Silva (2022) e Milliet (2022) em seus estudos, os professores apontaram dificuldade inicial para compreenderem seu papel e, a partir das aulas online, descobriram novas formas de atuação. Nesse sentido, o ensino remoto mostrou que a interação social é inerente à atividade educativa e aponta a importância desse contato com os alunos, mesmo que remotamente (CHARCZUK, 2020).

Assim, no ano de 2021, o ensino remoto foi reestruturado e os professores desta rede municipal de ensino passaram a realizar aulas online. Nas citações de P1, P2, P3, P4, P5 e P7 ficou evidente a importância da interação com os alunos, mesmo por meio do Google Meet, e que esse modelo foi a forma de retornar ao planejamento e a práticas de intervenção pedagógica junto a todos os alunos.

### *7.3 Práticas no ensino remoto*

Assim como descrito anteriormente, a organização do ensino remoto passou por várias mudanças, inicialmente com atividades impressas (apostilas) e vídeos gravados, posteriormente com atividades impressas e aulas online (Google Meet). Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes desse estudo foram ações “que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais” (FRANCO, 2012, p. 154). Desta forma, foram elaboradas apostilas adaptadas, contendo explicações e atividades que compreendiam as necessidades dos alunos com deficiência, com as devidas adaptações visando “atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo” (BRASIL, 2015, p. 20).

A seguir, ilustra-se como os participantes descreveram a realização de atividades impressas para os alunos com deficiência:

Sempre adaptadas. Dentro das habilidades que eu estava trabalhando com a sala, mas fazia a essencial, dentro das metas estipuladas. Exemplo, a multiplicação eu só trabalhava o conceito com recursos concretos e não realmente a operacionalização. (P3, 2021).

Fiz as atividades escritas adaptadas para todos que precisavam. Além das atividades de alfabetização para alunos que não estavam alfabéticos, com nível de quarto ano (P7, 2021).

As atividades impressas eram sempre adaptadas com o passo a passo do que a família tinha que fazer. Estava descrito todas as intervenções de como ela deveria ser desenvolvida (P8, 2021).

Diante dessas falas, foi possível verificar que esses professores apresentaram as demandas dos alunos com deficiência e, assim como apontado por P3, trabalhavam o mesmo conteúdo com suportes para compreensão dos conceitos. O estudo de Cuba (2022) também aponta para a necessidade de identificar as demandas dos alunos e adaptar as atividades com recursos, de maneira que estes possam compreender os conceitos e habilidades trabalhados por toda a sala. Porém, é importante ressaltar que o professor deve estar capacitado para realizar as adaptações de acordo com as especificidades dos alunos, pois adaptar não é empobrecer o currículo, mas é um trabalho minucioso para o atendimento das necessidades existentes (Glat; Oliveira, 2003).

Todos os participantes desse estudo realizaram atividades adaptadas durante o ensino remoto, por meio das apostilas impressas, exceto o aluno de P9 com Transtorno do Espectro Autista, que acompanha o conteúdo da sala regular e não necessita de ajustes.

Como descrito anteriormente, as aulas remotas da presente unidade escolar foram estruturadas por meio de apostilas que foram adaptadas e aulas online por meio do Google Meet. Porém, alguns alunos não tiveram condições de acessar as aulas, e seus professores adaptaram o material impresso:

Então nós começamos a produzir material e eu sempre produzi material para aquele aluno que tem dificuldade partindo da dificuldade para um avanço. E depois eu trabalhava com aqueles que não

conseguiram entrar no Google Meet eu continuava produzindo material que os pais dessem conta de acompanhar (P1, 2021).

Ele não participou das aulas online pelo Google Meet, então eu elaborava atividades diferenciadas, adaptadas e era um número reduzido de atividades por questão de tempo de concentração dele, sempre lúdicas (P2, 2021).

Conforme expresso na fala de P1, além da adaptação das atividades, era necessário que os pais conseguissem compreendê-las; portanto a formulação era desenvolvida passo a passo, mostrando como seria resolvida. P1 aponta que muitos alunos não conseguiram acessar as aulas online pelo Google Meet; nesse caso, seus pais pegavam o material impresso na escola.

Wolf (2020), Laguna, Hermanns, Silva, Rodrigues e Abaid (2021), Silva (2021), Araujo, Oliveira, Beretta e Bittar (2022) mostraram que, no ensino remoto, muitas famílias não tinham como auxiliar os filhos durante as aulas, devido às dificuldades de associar as demandas de trabalho e o acompanhamento escolar destes. Conforme mostra P1, as atividades deveriam estar claras para que os responsáveis pudessem realizá-las junto com os seus filhos.

Silva (2022) destaca ainda que os professores precisavam pensar na realidade social dos alunos, desde a preparação e o desenvolvimento das aulas remotas até a tentativa de parceria com os pais ou responsáveis para o apoio escolar domiciliar.

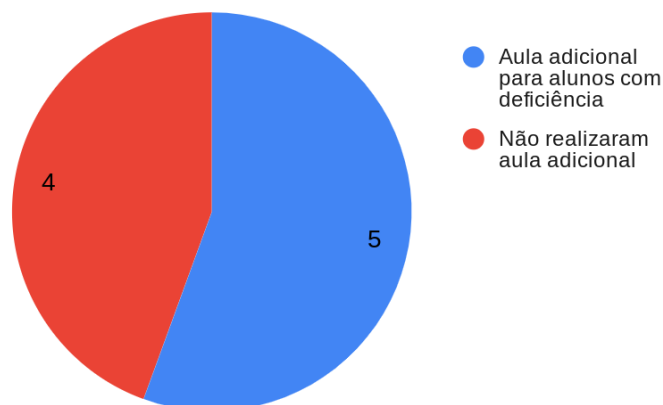
Na fala de P2 é possível observar que, para o aluno com TEA, foram preparadas atividades de curta duração, devido ao seu tempo reduzido de concentração em acompanhar as aulas online, acrescentado a sua dificuldade em permanecer sentado em um local. Nesse sentido, a família foi orientada para que o aluno ficasse em um local onde pudesse se movimentar, mas que escutasse a aula junto com os demais colegas. Foram realizadas algumas tentativas, porém o aluno não conseguiu adequar-se a esse tipo de ensino e recurso. Portanto, realizava todas as atividades impressas preparadas pela professora e, quando se tratava de atividades práticas, estas eram ilustradas por fotos, passando por diferentes tentativas e ações, até que essas fossem adequadas às especificidades do aluno. Nota-se, portanto, a realização da adaptação curricular, que, conforme Capellini (2018), “é pautada nas tentativas de ações de adequação e



flexibilização do currículo, que a escola ou os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum” (Capellini, 2018, p. 138).

Além das adaptações curriculares nas atividades impressas, os participantes P1, P3, P5, P7 e P9 também realizaram uma aula adicional para os alunos com deficiência, como apontado no Gráfico 1.

**Gráfico 1: Aula adicional para alunos com deficiência**



Fonte: elaboração própria

Conforme aponta esse Gráfico, cinco participantes relataram realizar aula adicional para atender às necessidades dos alunos com deficiência; além disso, conversaram com a gestão da escola para solicitar à secretaria da educação municipal autorização para realizar uma hora de aula a mais para os alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem. Assim, além de acompanhar as aulas junto com a turma, esses alunos teriam mais uma hora online para atividades específicas. A seguir apresentam-se as falas desses participantes:

Após a aula com toda a sala, eu ficava uma hora com L, a mãe acompanhava, eu escolhia uma habilidade essencial para trabalhar, principalmente leitura. Então tinha dias que eu fazia esse atendimento individual e outros com um pequeno grupo, aí que ela tinha a integração, conversava mais com os colegas, inclusive na hora dos jogos (P3, 2021).

“As aulas online não era possível adaptar devido ao período curto de tempo, mas eu conversei com a diretora e me dispus a ficar uma hora

todo dia, fora do meu período para atender esses alunos com deficiência e dificuldade” (P7, 2021).

Os alunos participavam com toda a turma e eu fazia também uma hora semanal de reforço para eles. Foi opcional, tinham alguns professores que queriam fazer (P9, 2021).

Assim, além das adaptações de pequeno porte (com as atividades impressas), foram realizadas outras de grande porte, por necessitarem ser autorizadas por instâncias superiores (Aranha, 2000).

Os dados apontaram que alguns participantes utilizaram os mesmo recursos (jogos interativos) destinados aos alunos com deficiência, favorecendo a classe como um todo em vários momentos do ensino inclusivo. Assim, os participantes apontaram os recursos e atividades interativas pensadas para os alunos com deficiência, mas que visaram a aprendizagem de todos:

Bastante objetos da casa, recursos tecnológicos e utilizei muitos jogos de alfabetização. Utilizei também o Jamboard, foram mais jogos de interatividade. Eu utilizava muito wordwall e o kahoo usei bastante também (P3, 2021).

Nós tivemos que nos reinventar né, na faculdade não aprendemos dar aula online, eu peguei toda minha rotina e adaptei com vídeos, atividades e jogos dentro desse tempo online. Apresentação em Power point, jogos no Wordwall e Book Creator (P8, 2021).

Vídeos, brincadeiras mais lúdicas, principalmente os alunos com atividade diferenciada, conseguiam interagir mais e reter as informações com esse jogos e atividades lúdicas. Elaborei no wordwall e powerpoint (P9, 2021).

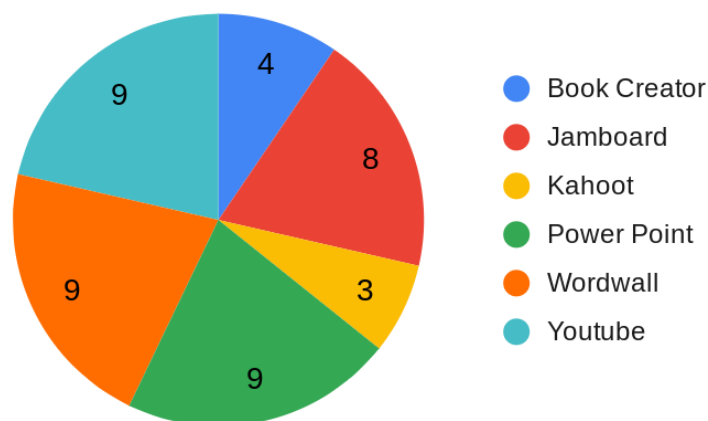
Assim como exposto nas falas acima, nota-se que todos os participantes utilizaram diferentes recursos tecnológicos, como PowerPoint<sup>22</sup>, Jamboard<sup>23</sup>, kahoot<sup>24</sup>,

---

<sup>22</sup> Programa desenvolvido pela Microsoft e serve para a criação de apresentações de slides

Book Creator<sup>25</sup>, Wordwall<sup>26</sup> e vídeos, propiciando aulas mais lúdicas e interativas desde o primeiro até o quinto ano do ensino fundamental I, beneficiando a classe como um todo. A utilização desses recursos encontra-se no Gráfico 2.

**Gráfico 2: Recursos tecnológicos utilizados pelos participantes**



Fonte: elaboração própria

Nesse sentido, os professores utilizaram recursos, buscando “novas estratégias que oportunizem o aprendizado de todos os alunos, respeitando assim o estilo de aprendizagem de cada aluno”(Fonseca; Capellini; Junior, 2010, p. 20). Denota-se aqui o Desenho Universal para a Aprendizagem que, segundo Zerbato e Mendes (2018), auxilia na elaboração de práticas pedagógicas que permitem a participação e aprendizagem dos alunos e, assim, reduzir o excesso de individualização. Alves, Ribeiro e Simões (2013) destacam ainda que o DUA permite articular uma variedade de estratégias, possibilitando tornar o currículo acessível para todos.

Os participantes relataram também as dificuldades encontradas, mesmo utilizando diferentes estratégias e recursos tecnológicos, assinalados a seguir:

Muita aula visual, porque se eu abrisse minha câmera e ficasse apenas conversando com aluno ele se perdia, perdia o interesse, por que nós

<sup>23</sup> Lousa interativa online, o professor coloca o conteúdo e a atividade e o aluno pode interagir com o docente em tempo real, observando as alterações feitas pelos estudantes.

<sup>24</sup> Programa que pode ser acessado diretamente de um navegador da WEB, o professor pode inserir o conteúdo, estabelecer metas e realizar comunicação com os alunos.

<sup>25</sup> Livro online que permite a inserção de texto, vídeos, imagens e gravação de voz.

<sup>26</sup> Plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas em modelo de jogos online.

estamos falando conectados o tempo todo, ele desconecta por qualquer coisa, então as minhas aulas todas eram com movimento, visual e com movimento deles também, porque eu trazia muitos jogos, jogos comuns, se você entrasse no computador era pra você jogar porém eu era a escriba deles, então eu lançavam os jogos e eles tinham que abrir o microfone para me dar as respostas, se ele me desse a resposta errada eu respondia errado e todo mundo precisava discutir a resposta correta, eu utilizava muito o Wordwall e outros jogos, também não lembro o nome dele agora, mas aprendemos a fazer jogos no kahoot também. Então na minha aula eu procurava trazer algo que pudesse prender a atenção deles. Trazia também apresentações no PowerPoint com muitas imagens e a todo momento eu pedia para eles participarem falando o que acharam que era aquilo, mesmo nas aulas de matemática, trazia as continha montadas com movimentos eu acho que assim eles se interessavam um pouco mais e prendia um pouco mais atenção deles (P1, 2021).

Leitura coletiva, todos tinham que abrir o microfone e ler, a correção foi algo difícil, eu não sabia se a criança tinha terminado, então eu falava fulano me mostra como você fez a conta, então eles tinham que estar preparados, pois sabiam que a qualquer momento eu podia pedir e eles teriam que abrir a câmera. Então eu percebi que eles se esforçavam, tinham o momento de explicar como fizeram (P5, 2021).

Como pode ser notado nas falas acima, os mesmos recursos eram utilizados com a sala para que prendesse a atenção de todos. O ensino remoto demandou a criação de novas estratégias dos professores e pensar em dinâmicas que proporcionassem a participação ativa dos alunos. Essa tentativa também foi apontada por Matos (2021) e Freitas (2022), relatando que, diante do ensino remoto, os professores foram impelidos pelo contexto pandêmico e pela necessidade de desenvolver novas dinâmicas de aprendizagem, assumindo integralmente novas condições de desenvolvimento de atividades e estratégias diversificadas para o ensino/aprendizagem de todos.

Dessa forma, os participantes, além de criarem novas estratégias durante as aulas remotas, também necessitaram realizar avaliações, pois “avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades, essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica” (Franco, 2012, p 170).

As avaliações realizadas com os alunos foram intituladas pela Secretaria Municipal de Educação como “verificação de aprendizagem”, realizadas ao final de cada mês para todos os alunos:

Foi realizado com a verificação de aprendizagem que eram atividades impressas, elas eram adaptadas, o aluno realizava junto à professora particular que a família contratou (P2, 2021).

Nós fazíamos as atividades impressas com nome de verificação de aprendizagem, as do aluno J. eu e o professor intérprete adaptamos, tudo adaptado com o mesmo conteúdo (P5, 2021).

Eram enviadas apostilas com atividades de verificação de aprendizagem, os alunos com deficiência faziam adaptada (P9, 2021).

Conforme apontado anteriormente por P2, o aluno apresentava características do Transtorno do Espectro Autista, que não lhe permitiram participar das aulas online. Foram enviadas atividades adaptadas com recursos concretos e, por seus pais ou responsáveis não disporem de tempo necessário, ele teve apoio de uma professora particular. As avaliações também foram realizadas e contou como o apoio dessa mesma profissional. Nos estudos de Wolf (2020), Laguna, Hermanns, Silva, Rodrigues e Abaid (2021), Silva (2021), Araujo, Oliveira, Beretta e Bittar (2022), as famílias necessitaram auxiliar os filhos durante as aulas e apresentaram dificuldade em associar as demandas do trabalho e o acompanhamento escolar destes.

Nesse sentido, as avaliações eram adaptadas segundo o conteúdo já proposto aos alunos com deficiência, denotando consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu artigo 8, alínea III: “considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 2).

Apesar de todos os participantes terem enviado as avaliações adaptadas aos pais ou responsáveis dos alunos com deficiência, estas ainda apresentaram-se insuficientes:

Foi realmente contínua, realizada no dia a dia, que ela respondia, ela conseguia mostrar o caderninho assim na tela, que ela estava conseguindo fazer e era um momento onde a mãe não estava apoiando, do lado ou na até na cozinha. Então ela conseguia fazer, ela fazia a leitura colocava na tela, foi por meio da participação mesmo. Além da apostila adaptada com a verificação de aprendizagem (P3, 2021).

Foi feito com as atividades adaptadas enviadas para casa, mas não eram o suficiente (P4, 2021).

A gente fazia aquela verificação de aprendizagem através da apostila no ensino remoto, que ao meu ver não tinha utilidade nenhuma porque a família realizava, então não dava pra gente saber (P7, 2021).

Por meio dessas falas de P4 e P7, não era possível mensurar o tipo de auxílio desempenhado pelas famílias dos alunos na avaliação, pois eram retiradas na escola pelos pais ou responsáveis. Isso também foi abordado nos estudos de Bueno, Leite, Vilaronga e Mendes (2022) segundo os quais, embora os professores tenham realizado avaliações adaptadas para os alunos no ensino remoto, foi difícil compreender qual o tipo de auxílio os alunos receberam para a efetivação da mesma.

P3 aponta ainda que realizava avaliação contínua por meio da participação de seu aluno durante as aulas online. Segundo Muniz (2019), a avaliação com esses alunos perpassa, além da atividade escrita, mas também acompanhar o desenvolvimento durante todas as propostas e intervenções educacionais.

Além das insuficiências, P6 e P8 apontaram a não entrega das avaliações:

Ele não fez no remoto, porque a família não veio retirar as apostilas (P6, 2021).

Como ele não entregou as atividades da apostila, a avaliação é feita através da participação dele (P8, 2021).

Embora P8 tenha relatado que seu aluno não entregou as atividades impressas, ele participou das aulas online, o que permitiu ser avaliado durante essas aulas, mostrando assim que o professor buscou alternativas. P6 mostra que seu aluno não participou de nenhuma atividade do ensino remoto, devido à falta de acesso à rede de internet, mas também não realizou as atividades impressas. Segundo Lima (2021), a falta de participação das famílias dos alunos com deficiência acarretou desfavorecimento em seus processos de ensino/aprendizagem neste período pandêmico.

No mês de julho de 2021, foi realizada uma avaliação presencial com todos os alunos da escola, em dias e horários agendados previamente, para que os pais ou responsáveis levassem seus filhos para realizá-la individualmente. A seguir, P1 descreve como se deu essa avaliação (verificação de aprendizagem):

Mandava a verificação de aprendizagem para casa, supostamente, porque você não sabe né, a gente pedia para ficar sozinha para a gente ter o respaldo de como estaria, mas ainda sem saber se tinha intervenção ou não dos Pais e posteriormente chamávamos a criança presencialmente para realizar a sondagem, foi aí que pudemos enxergar o cenário de como eles realmente estavam, por isso que eu digo a surpresa no retorno presencia (P1, 2021).

Embora as atividades de verificação de aprendizagem terem sido adaptadas, não era possível saber se havia intervenção da família ou não, sendo necessário realizar essa avaliação presencial, uma alternativa para real compreensão de aprendizagem dos alunos.

Denotando assim que o município estava respaldado pelo Parecer CNE/CP N° 11/2020 e resolução SEDUC 11, de 26/01/2021, que concederam autonomia para retorno às atividades escolares presenciais, seguindo os chamados protocolos de segurança sanitária (BRASIL, 2020; SÃO PAULO, 2021).

Foi perguntado aos participantes se, durante o ensino remoto, deixaram de realizar alguma prática pedagógica:

Só essa intervenção pontual e individual que não foi possível fazer. A presença mesmo (P1, 2021).

Na realidade o possível do concreto e lúdico foi utilizado; o que faltou mesmo foi a socialização, [...] que não teve oportunidade pois estava em casa (P2, 2021).

Nós tínhamos que ter tido mais tempo com eles, era muito conteúdo, 1 hora e 2 horas, faltou tempo, aula, não conseguimos correr atrás do prejuízo (P5, 2021).

Nos relatos de P1 e P2 fica evidenciada a falta do contato presencial com o aluno para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e que as ferramentas tecnológicas não suprem essa demanda. No caso de P5, este aponta que o curto período de tempo das aulas online dificultaram o ensino e a aprendizagem, e que não foi possível suprir a necessidade de desenvolvimento dos conteúdos.

Apesar de toda a organização e trabalho desenvolvido durante esse período de ensino remoto, P1 e P7 relataram que nem todos os alunos participaram das aulas online no Google Meet. Acredita que não tiveram acesso, justamente porque não dispunham de equipamentos tecnológicos:

A grande maioria é metade da sala não participou, eu acredito que nem todo mundo estava preparado tecnologicamente, eu digo até pela questão pessoal, os meus filhos por exemplo também fizeram aula online e não tínhamos o equipamento, nós graças a Deus conseguimos comprar, mas muitas famílias não conseguiram. Então acredito que muitas vezes o grande empecilho não é os pais não quererem, eu acho que realmente a questão social né dos nossos alunos ela foi importante para decisão dessa participação, por isso que não participaram eu acredito piamente conhecendo a família superficialmente do modo que conheço até onde nos é permitido, realmente os que não participaram foi por causa da tecnologia. Algumas famílias tinham celular, mas tinham um celular para trabalhar. Eu tenho um celular para as minhas questões pessoais de repente o meu filho lá fazendo aula ele pode apertar o botão sem querer pode mandar uma mensagem para uma pessoa, a gente não quer dispor de um equipamento pessoal para que isso aconteça (P1, 2021).

Alguns alunos não tiveram acesso às aulas online, por conta da falta de recurso, o R., por exemplo, não participou de nenhuma aula, só



tinha um celular na casa, e então a mãe tinha que trabalhar, e quando ela saía, ele ficava sem o celular (P7, 2021).

Assim como apontado, muitos alunos não participaram das aulas online por não disporem de equipamento necessário, evidenciando, assim, que o ensino remoto não contemplou a todos. As pesquisas de Macedo (2021), Gomes, Oliveira e Sá, Vázquez-Justo e Costa-Lobo (2021), Magalhães (2021), Remi, Castioni, Melo, Nascimento e Ramos (2021), Matos (2021), Silva (2021), Anjos e Cardoso (2022) e Silva (2022) também mostram a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos e, conseqüentemente, às aulas remotas, bem como a necessidade de que esses aparatos sejam disponibilizados, tanto no âmbito da educação básica quanto na superior. Fica evidente o descaso do poder público em oferecer equipamento de acesso às aulas e as desigualdades sociais ainda mais aprofundadas no período pandêmico. Esse ponto vai ao encontro de Wolf (2020), que apresenta diferenças sociais, econômicas e de acesso aos recursos materiais se comparado com a instituição de ensino privado

#### *7.4 Ensino híbrido*

Embora o governo do estado de São Paulo tenha liberado a volta ao ensino presencial das escolas, com a Resolução SEDUC 11, de 26/01/2021, o presente município retornou apenas em agosto de 2021, por meio do ensino híbrido. Vale ressaltar que os profissionais da educação haviam sido imunizados apenas com a primeira dose da vacina contra a COVID-19; por esse motivo muitos estavam apreensivos quanto a esse retorno.

A unidade escolar aqui pesquisada é de período integral (os alunos têm 5 horas de aulas no ensino regular e 4 horas de oficinas); dessa forma, inicialmente os alunos frequentavam 4 horas por dia em uma semana no ensino regular presencial (com as matérias de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História) e realizavam as atividades impressas da oficina (apostila) em casa. Na semana seguinte estavam nas oficinas (Dança, Fotografia, Meio ambiente, Natação, Práticas Esportiva, Prática de Leitura, Robótica e Tecnologia) e realizavam as atividades impressas da sala regular em suas residências. Nesse formato os alunos vinham todos os dias meio período à escola no contraturno e, no outro período, realizavam as atividades em casa.

A medida de ensino híbrido do presente município estava em consonância com a Resolução SEDUC 11, de 26/01/2021, que dispõe sobre a retomada das aulas para o ano letivo de 2021:

As unidades escolares de educação básica da rede estadual de ensino, das redes municipais e das instituições privadas oferecerão atividades presenciais aos alunos, observados os parâmetros de classificação epidemiológica constantemente atualizados no âmbito do Plano São Paulo, instituído no Decreto 64.994/2020, os termos do Decreto 65.384/2020 e as disposições desta Resolução (SÃO PAULO, 2021, p. 1).

Posteriormente, em outubro do mesmo ano, os alunos passaram a ficar o dia todo na escola, sendo 50% da sala, vinham uma semana em período integral no ensino regular e nas oficinas. Na outra semana ficavam em casa realizando as atividades das apostilas impressas elaboradas pelos professores da escola.

Nesse período era facultativa a volta dos alunos ao ensino híbrido, pois os pais ou responsáveis poderiam optar por continuar com as aulas no Google Meet conforme fica evidente na fala de P1, P2 e P5:

Quando retornamos, nós professores de sala ficamos só no presencial e, assim, foram designados outros professores para que ficassem com as turmas do online. Então para nós a volta foi totalmente presencial, nós saímos do online para o presencial, mas com o pé no freio, com 50% da sala em uma semana e na outra 50%, promovendo atividades para que na semana que tivessem em casa fizessem e de acordo com o que eles dessem conta de fazer sozinhos, porque ajuda que nós pedimos aos pais era a verificação se tinham feito ou não a lição, apenas isso (P1, 2021).

Uma semana 50%, na outra semana os outros 50%, enquanto essas crianças estavam no regular de manhã, as outros 50% estavam à tarde e faziam oficina e levavam para casa atividades do regular. Ou seja, quem estava no ensino regular na próxima semana fazia as atividades e oficina. Depois foi mudada a estrutura e os alunos vinham semana sim, semana não, então na semana que as crianças estavam dia inteiro período integral 50% as outras crianças faziam atividade em casa até

que veio 100% agora 3 de novembro. O aluno M. retornou no 50% (P2, 2021).

No começo foi 50% dos alunos, separamos em dois grupos, cada grupo vinha uma semana no regular e outra na oficina, depois mudou e ficavam o dia todo uma semana sim, outra não. Depois veio os 100% dos alunos. E assim no híbrido as crianças tinham a opção de ficar só no online, não retornar para o presencial, então tinham aula com outro professor, apenas online (P5, 2021).

Neste momento do ensino híbrido a presença dos alunos era atribuída por meio da participação nas aulas presenciais e, na semana que estavam em casa, essa era garantida por meio da realização das atividades impressas:

Nós fazíamos a apostila, pois os alunos vinham semana sim, semana não, a apostila garantia a presença da semana que ele não estava na escola (P6, 2021).

Nós dávamos aula para os alunos que estavam presentes na escola e fazíamos apostilas para os que estavam em casa, foi muito cansativo (P8, 2021).

No modelo de ensino híbrido implementado pela presente rede municipal de ensino, como pode ser notado nas falas dos participantes, além de preparar e lecionar presencialmente, estes também elaboraram apostilas para os alunos que estavam em casa (no sistema híbrido), gerando assim diferentes demandas para esses profissionais, que estavam responsáveis por dois tipos de ensino, promovendo, assim, sobrecarga. Os estudos de Machado, Fonseca, Medeiros e Fernandes (2020), Almeida e Dalben (2020), Guimarães (2021), Matos (2021), Nüssle (2021), Sales (2021), Santos (2021), Silva et al. (2021), Mossmann, Daga e Goulart (2021), Cipriani, Moreira e Carius (2021), Leite, Costa e Oliveira (2022), Souza, Santos, Rodrigues, Felix e Gomes (2022), Freitas (2022), Milliet (2022) e Silva (2022) corroboram essa proposição, mostrando que houve excesso de atribuições aos professores no período pandêmico, gerando precarização do trabalho docente.

Além da grande demanda de trabalho atribuída aos participantes, esses apresentaram as dificuldades que encontraram no ensino híbrido para a efetiva aprendizagem dos alunos:

Foi nesse momento que complicou, pois os alunos vinham uma semana, na outra ficavam em casa com a apostila, mas a realização dessas atividades ficava só a cargo da família, quando ela voltava na outra semana, já vinha oscilante, a gente sente a oscilação. Porque ela estava conseguindo acompanhar durante o presencial e na outra semana já caía, pois só ficava apostila e não tinha aquele contato para vivência de eu estar ali, faltou a intervenção e vínculo (P3, 2021).

Um pouco complicado, pois tinham alguns alunos que não participaram da aula online, então se sentiam meio perdidos (P4, 2021).

Agora no retorno, ele vieram com bastante dificuldade, quando eles me entregavam a apostila, a vinha tudo certinho, então não dá pra saber se foi aluno ou alguém que fez, até porque eu não conhecia os alunos, foram poucos dias no presencial, então agora na volta que eu consegui ver mesmo a dificuldade deles, antes semanalmente e agora diariamente (P9, 2021).

P3 relata que seu aluno com deficiência realizava as atividades propostas em casa, porém, como não havia a prática do professor e a vivência do ambiente escolar, era necessário retomar o conteúdo quando o aluno retornava à semana do ensino presencial. De acordo com Heredero (2010, p. 196), essas foram “situações transitórias que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente”.

Nesse sentido, Ribeiro (2020) relata que, com a pandemia de COVID-19, ficou ainda mais evidente a função do professor na articulação das estratégias pedagógicas.

Além disso, P4 e P9 apontaram que no ensino remoto os alunos realizavam atividades com auxílio das famílias e outros não participaram, gerando muitas lacunas no aprendizado desses. No ensino híbrido, foi possível perceber a dificuldade e a defasagem de conteúdo que os alunos apresentavam. Também os estudos de Wolf

(2020) e Bittar (2022) mostram que, no período de ensino remoto, as famílias apresentaram dificuldades no auxílio aos alunos tendo em vista as demandas de trabalho destes e a complexidade do trabalho pedagógico.

Diante do momento da pandemia de COVID-19, não foram todos os alunos que voltaram para a escola durante o ensino híbrido, optando pelo remoto:

Eu tive três que não voltaram, eles ficaram só no online e só voltaram agora com 100% porque é obrigatório (P7, 2021).

Como apontado por P7, alguns alunos, por suas famílias apresentarem insegurança sobre retorno à escola no período pandêmico, começaram a frequentar apenas quando se tornou obrigatório. Gonçalves (2021), em sua pesquisa, também mostra a insegurança e o medo das famílias quanto ao retorno às aulas presenciais.

Conforme consta na fala dos participantes P1, P3 e P9, os alunos foram divididos em dois grupos para o retorno por meio do ensino híbrido. Dessa forma, os professores organizaram essas turmas da maneira que consideraram melhor para a aprendizagem dos alunos. Faz-se necessário um número menor de estudantes para as intervenções e atendimento das necessidades de aprendizagem:

Primeiramente como eu tenho 3 turmas no mesmo ano, foi assim: eu tenho alfabetização e uma turma com extrema dificuldade que eu apontaria para o nível de segundo ano e uma turma de quarto ano, eu pensei que a princípio pegando essa turma de 4º ano e dividindo metade para cada um dos grupos eu conseguiria trabalhar, leve engano. Pois, eu não consegui trabalhar nem com uma, nem com a outra. Porque eles demandam muita atenção do professor, a gente sempre teve essas dificuldades dentro da sala de aula, então a gente sempre tratou com muito carinho, a gente dava conta de levar a turma do ano e dar atenção para as defasagens, porém esse ano a turma que eu recebi estava muito discrepante. Minha turma com nível de quarto ano avançou bastante nas aulas online, mas a minha turma com nível de segundo ano que está no quarto e a turma de alfabetização. Então eu separei novamente a turma para iniciar o quarto bimestre, a turma de quarto ano sozinha e a de defasagens todas juntas. Porque daí eu trabalhava com pessoalzinho que tá a nível de segundo ano, colocava

eles para trabalhar e atendia a alfabetização e ficava trocando o tempo todo e foi assim que eu consegui resultados, com a quantidade menor de crianças foi possível dar uma apoio muito maior. Tive avanço de fases na alfabetização, a própria aluna Y. mudou de fase. Os alunos com deficiência retornaram para o presencial (P1, 2021).

Por ter 50% dos alunos, então a gente conseguiu dividir entre níveis de proficiência, foi importante para realizar intervenções pontuais e alavancar a turma. Tanto que depois, quando regressou 100%. eles sentiram a diferença de estar todo mundo junto. Tem aquele grupo que está bem mais na frente e o grupo que acabou de adquirir a habilidade de leitura e escrita. Foi um momento de adaptação para todos (P3, 2021).

Na minha sala eles foram divididos por aprendizagem e dificuldade, então eles foram divididos em grupos de quem estava com mais dificuldade e um grupo de quem estava mais desenvolvido. Foi bem mais fácil, porque eu conseguia dar mais atenção para aqueles que tinham dificuldade, pois estavam em um grupo reduzido e eu já fazia atividades apropriadas para desenvolver com cada um deles. Agora que voltou tudo fica bem mais complicado, eu não consigo mais dar a atenção que eu conseguia antes (P9, 2021).

Das falas de P1, P3 e P9 é possível depreender que os professores dessa rede organizaram as turmas de alunos em diferentes formatos, tanto na semana que iriam para as aulas presenciais, quanto nas do ensino remoto, preocupando-se também com as práticas pedagógicas que atendessem as necessidades dos alunos, separando-os em dois grupos, buscando “utilizar novas estratégias que oportunizem o aprendizado de todos os alunos, respeitando assim o estilo de aprendizagem de cada aluno”, procurando não gerar atitudes preconceituosas em relação a eles (Fonseca; Capellini; Junior, 2010, p. 20).

De acordo com Franco (2012, p. 170), a prática pedagógica é um processo contínuo em que deve estar sempre presente “o movimento de olhar, avaliar e refazer” . Continua argumentando o autor que “construir e desconstruir; começar de novo;

acompanhar e buscar novos meios e possibilidades, essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (Franco, 2012, p. 170).

Além da possibilidade de organização dos alunos que frequentaram a semana presencial juntos, foi relatada também a importância do trabalho em conjunto entre escola e família de aluno com deficiência, conforme ilustra P6:

Olha, ficou um pouco melhor nosso trabalho, tanto com os alunos em sala de aula de modo geral como com o E. A princípio ele não voltou, mas a escola ficou em cima, então ele passou a frequentar a escola. (P6, 2021).

Oliveira (2009) destaca em seu estudo a importância da colaboração entre gestão escolar e família dos alunos com deficiência para a efetivação de práticas inclusivas. O mesmo resultado foi encontrado no estudo de Wolf (2020), que apontou a articulação entre família e escola como fundamental para o desenvolvimento das atividades no período pandêmico.

Os participantes relataram como foi o desempenho com 50% dos alunos em modo presencial:

Eu percebi que, com 50% da turma em sala, as aulas ficarão muito mais proveitosas, os alunos aprenderam muito mais, a gente conseguia fazer intervenções mais pontuais, você conseguia enxergar a necessidade do aluno, eu achei muito produtiva, quando tenho 100% você não consegue fazer as intervenções que você gostaria, a demanda é muito grande, o número de alunos é muito grande, com 50% eu achei que a gente trabalha melhor e eles aprenderam mais, eu não tive dificuldade não (P7, 2021).

Os grupos com 50% foi positivo, separamos por níveis, então os que estavam mais avançados a gente conseguia puxar mais, e os com mais defasagem a gente conseguia trabalhar pontualmente com as intervenções, você trabalha de acordo com aquela fase (P8, 2021).

Como já mencionado anteriormente, os alunos foram divididos por níveis de aprendizagem em dois grupos, diante da defasagem de conteúdo que esses apresentavam. Além disso, faz-se importante destacar que, no ensino híbrido, os grupos eram compostos por cerca de 17 alunos por sala, o que, segundo P7 e P8, permitiu a intervenção individual, ação essa que é dificultada quando os participantes estão com 32

ou 35 alunos. Muniz (2019) apontou em seu estudo que a professora de sala regular planejava e realizava adaptações curriculares, mas, devido à quantidade de alunos na sala e à demanda de todos, estas nem sempre foram possíveis de serem aplicadas individualmente.

Assim, faz-se importante salientar que o número reduzido de alunos por sala, como apontado por P7 e P8, permitiram o desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas direcionadas às necessidades dos alunos com deficiência.

Tardif (2012) aponta que, para analisar o trabalho do professor, é fundamental que se leve em consideração “[...] o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis [...]” (Tardif, 2012, p. 115). Pois são essas ações que vão conduzir a quais tipos de intervenções pedagógicas são possíveis de serem realizadas.

Além da divisão de grupos por níveis de aprendizagem, os participantes relataram como foi o retorno, após um ano e meio sem o contato presencial com os alunos:

Um pouco complicado, pois tinham alguns alunos que não participaram da aula online, então se sentiam meio perdidos (P4, 2021).

A volta deles foi bem tranquila, a turma se uniu bastante, é uma turma muito boa, não tem indisciplina na sala, foi bem bacana de trabalhar. As mães que estavam inseguras. O que mais chocou nessa questão do distanciamento foi a questão da defasagem, porque voltaram sem conteúdo. Eu acho que a gente conseguiu perceber que a nossa [...] intervenção de professor faz a diferença, ficou muito clara a importância do papel do professor na sala de aula e da interação com seus pares, porque eu vejo na sala de aula, alguns com dúvida pedem a ajuda dos próprios colegas, e muitas vezes o colega levanta, sai do lugar e explica com as próprias palavras. Então a gente percebe que essa interação é muito importante, e em casa a família tem seus compromissos, chega cansado e fica difícil auxiliar a criança, talvez por isso tanta defasagem. A questão da escola do filho é só para a escola, a família não tem papel. não tem responsabilidade no processo ensino (P7, 2021).



Foi bom, mas é o que eu te falei aqueles que participaram avançaram, então para eles que eram muito participativos, claro que as outras crianças que não fizeram nada nem remoto, nem atividades, nada, foi difícil o retorno, choraram, foi como se fosse o início do ano para eles, foi um período de adaptação, teve tudo isso (P8, 2021).

Diante das falas acima, assim como nas dos demais participantes, pode ser evidenciado que, por meio do ensino híbrido, os professores puderam constatar a defasagem de conteúdo dos alunos, que se deu por não terem participado do ensino remoto, faltando a figura do professor para incentivar a aprendizagem dos mesmos, pois “a escola, a agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimentos e modos de funcionamento intelectual a crianças e jovens” (Oliveira, 2000, p. 14).

P7 relata ainda que, diante da pandemia, foi possível perceber que a intervenção do professor em sala é necessária para a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o aluno, quando se sente desamparado, não tem condições de desenvolver-se, pois, segundo Oliveira (2000), “o mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas”. Aponta ainda que “a intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura do aprendiz das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento” (Oliveira, 2000, p. 15).

Nesse sentido, as atividades impressas, o currículo escolar e as horas reduzidas de aulas online, por meio do ensino remoto, não garantiram a aprendizagem dos alunos durante esse período, apontando a importância da intervenção do professor para o processo de desenvolvimento.

Além disso, P7 relatou que os alunos aprenderam com os colegas ao trocarem experiências entre si. Assim, Rego (2002) mostra que “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (Rego, 2002, p. 71), pois “a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (Rego, 2002, p. 73).

Embora tenham realizado aulas diversificadas e utilizado diferentes recursos com os alunos nas aulas remotas, a maioria dos participantes aponta que o retorno por meio do ensino híbrido foi essencial para o contato e direcionamento das práticas pedagógicas, apesar de todas as inseguranças dessa volta

Os participantes relataram como foi o retorno presencial por meio do ensino híbrido, especificamente para os alunos com deficiência:

Então, foi melhor do que a gente imaginava, no início ele começou ficando uma hora na outra semana ele aumentou para uma e meia depois para 2 horas e até chegar agora a ficar 5 horas na escola (P2, 2021).

Com 50% ela conseguiu acompanhar a turminha de alfabetização e ela foi junto com a turma, foi muito produtivo (P3, 2021).

Ele não teve problema de adaptação, se socializa muito bem, a sala toda faz LIBRAS com ele. Eles falam muito bem (P5, 2021).

Diante da fala de P2, foi possível perceber que o aluno com TEA teve o tempo de permanência reduzido em sala de aula e, gradativamente, expandido até a plena participação deste. “As práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva, são formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154).

Com o P3, foi possível novamente constatar a importância do número reduzido de alunos em sala, o que permitiu o desenvolvimento da alfabetização do aluno com deficiência intelectual.

P5 relatou que seu aluno com surdez faz uso da LIBRAS para se comunicar e que todos da sala de aula também a utilizam, denotando a importância dessa interação para a aprendizagem deste e dos demais alunos. Para Vigotsky (2021), “a ausência da fala na criança surda, ao dificultar a relação de convivência plena no interior do coletivo, isolando-a deste, é um dos freios fundamentais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Vigotstky, 2021, p. 230).

O retorno à escola por meio do ensino híbrido parece ter sido exitoso para alguns participantes e para outros não, pois apresentaram dificuldades, conforme apontam as falas a seguir:

Eu acho que não foi uma volta muito bacana, ele teve que voltar em uma escola em período integral, ele teve que ficar o dia todo, ele não estava acostumado (P4, 2021).

A princípio ele ficou bem desanimadinho sabe? Mas depois eu acho que ele foi pegando o ritmo de volta, porque ele ficou muito tempo parado, depois ele foi pegando o ritmo e agora ele vem para a escola, ele gosta de vir. Agora ele está gostando pelo menos é isso que eu vejo nele (P6, 2021).

O D. voltou para a escola e nós trabalhávamos na oralidade e com respostas por meio do olhar, tentamos recursos para auxiliar no desenvolvimento motor, muitas vezes, mas foi difícil, ele quer fazer, mas quando ele quer fazer ele fica tenso e não consegue mexer as mãos. Então não dava para forçar o físico. Não tem registro. Ele interage muito bem com os outros alunos por meio do olhar, mas a comunicação por meio do olhar ainda é difícil, nem sempre é possível entender. Às vezes ele está sorrindo, às vezes está chorando (P8, 2021).

Conforme apontado por P4, P6 e P8, seus alunos voltaram com muitas defasagens, porém, como mostra P4, seu aluno com TEA apresentou uma difícil adaptação, sua família não aceitou que ficasse um tempo menor na escola para que pudesse ir se adaptando novamente a estar presencialmente na escola, uma vez que ele frequentava o período integral nessa escola. Santos (2017b), em seu estudo, mostrou a importância de ajuste temporal para seguir as demandas e necessidades dos alunos com TEA.

Ao fazermos um paralelo, fica evidente a diferença de adaptação ao presencial, quando P2 relata que seu aluno com TEA foi melhor do que o esperado, e a escola conversou com a família permitindo uma adaptação gradual de uma hora até permanecer as cinco horas do período regular.

Na fala de P8 foi possível verificar que a professora adaptou as respostas e atividades por meio do olhar, pois o aluno com Paralisia Cerebral não apresenta movimentos voluntários e não possui fala verbal, promovendo assim “o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas que possibilitem a aprendizagem do conteúdo escolar” (Pletsch; Glat, 2013, p. 20). Porém ainda encontrou desafios para compreender as respostas do aluno, notando-se a ausência de um profissional da área de Educação Especial que atue dentro da sala de aula, junto com o professor, para auxiliar na implementação de recursos. Embora o professor da sala de recursos trabalhe por meio do ensino colaborativo com planejamento de adaptações e recursos que podem ser utilizados, falta um profissional dentro de sala de aula para a efetivação desses. Esse profissional iria atuar nas salas regulares por meio do ensino colaborativo que, segundo Glat e Pletsch (2012, p. 140), é “um fator considerado determinante para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade”.

No que se refere à aprendizagem dos alunos nesse período híbrido, os participantes relataram:

Fazia atividade na sala, sempre batendo na tecla do alfabeto, usava o nome dele para trabalhar as palavras, a escrita e sequência numérica, também a questão de representar a quantidade e tentar socialização. Então, assim, hoje ele não se incomoda com 100% na sala. Mesmo quando eu não estou direcionando uma atividade específica para ele, em algum determinado momento, ele já consegue ficar mais atento ao que tá acontecendo e também mais confortável. Bom, a aprendizagem dele foi contínua, a gente sabe das limitações dele, o que foi bom com a volta do ensino híbrido e com o retorno de 100% é que ele conseguiu inserir mais a rotina de sala de aula e está se sentido confortável diante dos colegas (P2, 2021).

Nossa, teve muita evolução, a aprendizagem de L. foi um salto, eu comecei a sentir já a aprendizagem dela melhorando no remoto com os recursos digitais, ela conseguia compreender o que era para fazer até mesmo antes de alguns alunos. Quando ela veio para ensino híbrido no grupinho dela, se sentiu super acolhida, pois a atividade era a mesma, ela foi evoluindo muito mais rápido do que eu esperava a progressão dela. Ela está terminando o ano alfabética. Foi muito

positivo, ela é muito engajada, tanto é que ela falou pra mim: “professora por que eu não sei ler um texto tão grande como esse?” Ela busca, ela quer aprender, tendo força de vontade você trabalhando vai dar certo então deu super certo, mesmo com todas as dificuldades de ir para o remoto, voltar, tem dia que ela não conseguia acessar por conta da internet, quando voltou, vem uma semana, não vem, depois vem todo mundo junto. Todas essas adaptações que ela teve que passar, mesmo assim para ela foi muito bom. Eu tive alunos na outra escola que isso foi impactante demais, mas a L. conseguiu driblar tudo isso (P3, 2021).

Os alunos tiveram muito avanço, E. avançou muito nesse período, foi possível notar quando voltou para presencial. O A. também teve avanço, mas participou menos das aulas online, dá pra ver muita diferença do início para a aprendizagem no final do ano deles (P9, 2021).

Como pode ser notado, alguns alunos apresentaram significativos avanços na aprendizagem por meio do ensino híbrido, ficando evidente que a compreensão das necessidades educacionais e sociais é importante para proporcionar desenvolvimento dos alunos (Bueno, 2011). Além disso, o ambiente escolar permitiu ações de ensino e aprendizagem com os colegas. No ensino remoto, a criança, ao estar em casa, estava ausente desse cenário, pois, ao privar a criança com deficiência “da colaboração coletiva e da relação de convivência com outras crianças acima dela, ao invés de atenuar, agravamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto” (Vigotsky, 2021, p. 220).

Além disso, é possível apontar que as práticas destinadas a esses alunos nem sempre são fáceis de ser implementadas. Elas exigem diversificação de materiais e estratégias de ensino que atendam às necessidades educacionais dos alunos com deficiência; são um desafio diário para os professores (Gonçalves, 2006). Essa demanda fica evidente nas falas a seguir:

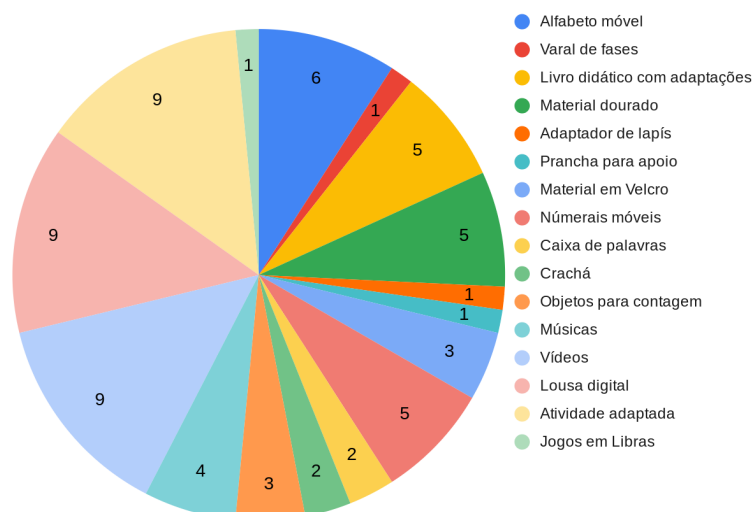
Alguma coisa ele guardou sim, apesar dele não ser verbal, porque ele sabe perfeitamente o alfabeto, ele sabe os numerais, faz quando quer. Ele identifica os numerais até 30, canta as músicas, ele sabe pegar o

crachá dele, eu colocava vários, misturava um monte e ele achava o dele. Quando ele quer fazer ele vai bem e nos surpreende, ele interage muito dificilmente, então assim, eu acredito que ele foi bem. As atividades da apostila tanto do ensino remoto quanto do híbrido eram atividades adaptadas só no concreto. Ele avançou dentro das necessidades dele (P4, 2021).

Ele faltava muito das aulas presenciais, mas quando ele tem uma assiduidade ele melhora. Inclusive no presencial, por exemplo, quando o professor intérprete não está, as atividades de matemática ele consegue resolver sozinho, então teve um avanço sim. Nas de português também, mas ele ainda precisa de auxílio, pois está sendo alfabetizado (P5, 2021).

É difícil avaliar, ele reconhece o nome dele, ele reconhece as letras do nome dele, avançou sim, mas o maior avanço que aponto para o D. é a interação que ele tem com os alunos, ele brinca, ele interage, então assim ele gosta das crianças, eles leem para ele, é um ganho (P8, 2021).

Nas falas dos participantes, é possível verificar que, mesmo com as aulas remotas, seja por meio do Google Meet ou apostilas, os alunos avançaram dentro das possibilidades impostas pela situação da pandemia. A seguir, eles relataram alguns recursos que utilizaram durante o ensino híbrido, para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência. Para tanto, foram colocados no Gráfico 3

**Gráfico 3: Recursos utilizados no ensino híbrido**

Fonte: elaboração própria

Por meio do Gráfico 3 foi possível verificar uma diversidade de materiais que os participantes utilizaram, totalizando 15 os recursos citados por todos: vídeos, lousa digital e atividades adaptadas. Além disso, foi relatado como os recursos foram implementados:

Material dourado, mas só as unidades, alfabeto móvel, crachá, materiais com atividades coloridas e sempre assim né sempre adaptada às especificidades dele, por exemplo hoje ele domina até o nove, mas eu sempre apresento até o 20, 30, mas depois a gente vai verificando, esses dias ele conseguiu a sequência até o 9. Faz atividades adaptadas do livro, por exemplo esses dias ele fez de [...] ordem crescente de tamanho dos bonecos ele conseguiu, mas são adaptados, figuras variadas e pedir para classificar entre brinquedos animais e objetos (P2, 2021).

Tanta coisa deu certo pra ela, tudo. trabalhar com texto instrucional deu muito certo, aqui na escola fazíamos receitas, ela gosta muito de comer, então se interessava bastante. Toda receita que trabalhava as unidades de medida ela conseguia reconhecer, ela fazia a leitura para saber o que fazer, então deu certo. Os jogos, o material concreto para a matemática, é muito importante, foram materiais concretos simples, como separação de lápis, material dourado não deu muito certo, o alfabeto móvel deu muito certo (P3, 2021).

Vídeos do abecedário e números, ele se prende muito bem e ele tenta falar as letras, eu coloco para todos, mas na realidade é voltado para as necessidades dele, prende a atenção dele. Na folha mostrar, as letras, contar, pastas com velcro (P8, 2021).

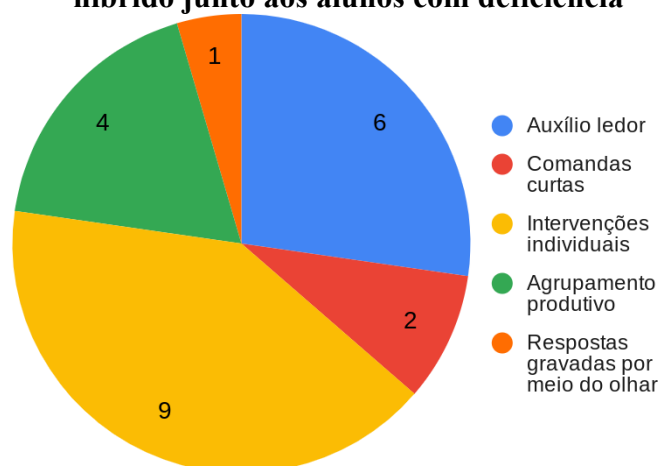
Os participantes relataram o uso de diferentes materiais e recursos, tanto concretos como tecnológicos, que foram incorporados às práticas pedagógicas, mesmo após o retorno ao ensino híbrido. Assim como aponta Vigotsky(2021). os materiais visuais e concretos são fundamentais no ensino da criança com deficiência, sendo esses recursos importantes para superar as dificuldades impostas pelas especificidades dos alunos.

Verificou-se que, além da utilização destes materiais, foram sondadas as preferências para o ensino da leitura e escrita de acordo com o interesse do aluno, como no caso de P3, onde a alfabetização era realizada por meio de receitas, tendo em vista a realidade e interesse do aluno. A utilização de recursos didáticos e equipamentos especiais é necessária para a inclusão escolar, “buscando viabilizar a participação do aluno nas situações prática vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente” (BRASIL, 2006, p. 29).

Além dos recursos utilizados, os participantes também citaram práticas desenvolvidas junto aos alunos com deficiência, conforme pode ser verificado no Gráfico 4.



**Gráfico 4: Práticas desenvolvidas no ensino híbrido junto aos alunos com deficiência**



Fonte: elaboração própria

Todos os participantes realizaram práticas de intervenções individuais junto aos alunos com deficiência, sendo: auxílio leitor no momento da leitura, utilização de agrupamento produtivo, comandas curtas para alunos com TEA, que necessitam de enunciados objetivos para compreensão do que deve ser feito e, por último, para o aluno com Paralisia Cerebral, em geral, são desenvolvidas atividades com respostas por meio do olhar, gravadas para avaliação e registro das mesmas.

Além dessas práticas, os participantes apontam a utilização de agrupamento produtivo, quando as crianças sentam e realizam atividades juntas. “Essa diferença de níveis intelectuais é uma condição importante da atividade coletiva” (Vigotsky, 2021, p. 220-221). Essas geram a eliminação dos obstáculos, para que todos aprendam e assim tenham acesso ao currículo comum (Fonseca; Capellini; Junior, 2010).

Em relação às avaliações durante o período de Ensino Híbrido, os professores as abordaram:

As avaliações eram adaptadas e aplicadas pelo professor intérprete em ambiente separado, pois o professor fazia a leitura em LIBRAS para ele (P5, 2021).

As provas foram adaptadas com as metas de aprendizagem da aluna e realizadas com auxílio leitor; para R., como ele acompanha a sala, não foi necessário (P7, 2021).

A avaliação é feita através da participação dele e por respostas filmadas, nós fomos apontando a imagem, ele olhava, mas não por muito tempo, são poucas respostas esse retorno dele (P8, 2021).

Como descrito nas falas acima, todos os participantes realizaram avaliações adaptadas, seja com auxílio leitor ou filmada com respostas por meio de imagens, respeitando o conteúdo trabalhado; além disso, P1, P3 e P9 apontaram que seus alunos fizeram duas avaliações:

Para os alunos com deficiência eu faço a avaliação adaptada com autonomia e com auxílio leitor, para eu ver qual a diferença, porque eu sei que é da sala ele não vai dar conta, uma criança por exemplo que não está lendo, como que eu vou dar uma avaliação de quarto ano? Então ele faz adaptada com autonomia para ver até onde ele chega e a mesma atividade, a mesma avaliação com auxílio leitor” (P1, 2021).

Ela faz a da sala e uma adaptada. Todo bimestre eu faço, para eu comparar ela para ela mesmo e ela perante a sala, pra eu ver como é que está a evolução dela. É uma pena que a nota precisa ser a da sala (P3, 2021).

Os alunos com deficiência fazem a avaliação da sala e depois a adaptada com auxílio leitor pra gente poder comparar (P9, 2021).

Conforme apontado na fala dos participantes, as avaliações foram adaptadas e realizadas individualmente junto aos alunos com deficiência, com o apoio do auxílio leitor (o próprio professor lê a primeira pergunta e o aluno responde e assim, sucessivamente, até o termino da avaliação). P1, P3, P7 e P9 relataram que os alunos com deficiência também faziam a mesma prova dos demais colegas, para poderem compreender a aprendizagem destes mediante a média da sala.

As avaliações adequadas às necessidades dos alunos com deficiência são de suma importância, pois “atingem o desenvolvimento de outro modo, por outro caminho, com outros recursos e, para o pedagogo, é de suma importância conhecer as peculiaridades” (Vigotsky, 2021, p. 157).

Foi perguntado aos participantes se foi possível ter realizado alguma outra prática pedagógica durante o ensino híbrido.

Nesse momento não, com o B. eu acho que poderia ter sido realizado mais atividades lúdicas e atendimento colaborativo dentro da sala de aula (P4, 2021).

O que faltou são os agrupamentos, que não dava pra fazer por conta do distanciamento necessário entre as carteiras. O agrupamento ajuda em todos os sentidos. Ele ajuda o aluno avançar no processo de aprendizagem e também ajuda a gente, pois como são turmas muito grandes e a maioria não tem uma ADE, então a gente escolhe aquele aluno, mais paciente para ajudar aquele que precisa nas atividades e não pode então faltou bastante. Eu gosto muito dos trabalhos em grupos e duplas (P7, 2021).

Faltou o Tobii<sup>27</sup> e um professor que pudesse auxiliar em sala de aula (P8, 2021).

P4 e P8 apontaram a falta do professor de Educação Especial dentro da sala de aula, pois na presente rede o Professor de Sala de Recursos propõe estratégias e planeja junto com o professor de sala regular, mas atua no contraturno com o atendimento educacional especializado. É necessária a presença de um outro profissional da educação especial para realizar o Ensino Colaborativo diariamente, atuando com o professor de sala regular.

Destaca-se aqui que este “é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (Mendes; Viralunga; Zerbato, 2014, p. 45). Dessa forma, permite que as atribuições e práticas sejam distribuídas entre esses profissionais, para que não se sintam sozinhos na atuação para a educação inclusiva. Christo (2019) e Negrini (2019) mostram em seus estudos que esse tipo de ensino mostrou-se importante para o desenvolvimento de práticas que abarcavam as especificidades dos alunos com deficiência.

Conforme relatado, os participantes utilizaram recursos, adaptações e práticas no ensino híbrido no ano letivo de 2021, mas faltou um tempo maior para intervenções pontuais que, diante das defasagens de conteúdo, não foi possível suprir totalmente.

---

<sup>27</sup> Rastreador ocular que pode ser usado para substituir totalmente o teclado ou mouse do computador.

### *7.5 Retorno presencial*

Após o cenário de ensino remoto e híbrido, em novembro de 2021, os alunos retornaram 100% ao presencial; os participantes apontaram como foi para eles essa mudança:

Pra mim foi muito gratificante, porque você deixa de fazer um trabalho que não era seu de competência anterior, até produzir um material, pois como fazer uma sequência didática de produção textual, ensinar gramática sem ter uma explicação. Então eu tinha que atingir não só os alunos que estavam comigo na telinha como aqueles que estavam em casa, se o livro didático ensinasse o aluno não precisava de professor. Então eu tinha que transformar todo esse material em uma linguagem fácil, então eu voltava o material na linguagem deles. Quando voltou novamente ou 100% foi muito mais tranquilo apesar de ter aquela demanda toda presencial aquele contato de abaixar na carteira de olhar nos olhos dele, ter que pegar na mão e fazer é muito menos cansativo, pois é o nosso trabalho corriqueiro, cotidiano, do que preparar, produzir um material que você nem estava preparado para isso” (P1, 2021).

Foi positivo em relação ao remoto, com a interação, no remoto a gente não tinha mais horário, era 00:00 eu estava na frente do computador, foi bem desgastante, embora estamos nos arrastando, pois ficamos sem recesso no meio do ano” (P8, 2021).

Foi bom, porque agora tenho o contato direto com eles, eu sei se foi eles que fizeram mesmo, ou se não foi, e verificar o desenvolvimento de cada um, por mais que tivesse a aula online, mas era difícil saber até que ponto (P9, 2021).

Os dados apontaram que todos os participantes relataram a importância do retorno presencial, pois a atividade educativa é dinâmica e ocorre através das interações e intervenções entre professores e alunos. Embora os participantes tenham utilizado diferentes ferramentas tecnológicas durante o ensino remoto, a proximidade é essencial para o ensino e aprendizagem.

Além disso, a demanda de conhecer os recursos tecnológicos, planejar os conteúdos por meio dessas ferramentas e implementá-los demandou tempo para além

das horas estabelecidas no ensino presencial, gerando sobrecarga no trabalho dos professores.

Foi perguntado também como foi o retorno para os alunos com deficiência:

Foi tranquilo e como também foi gradual o aumento de permanência dele na unidade, principalmente com o vínculo que a mesma pessoa que atende como professora particular é a pessoa que tá aqui na sala, foi um ganho muito grande, ele se sente seguro (P2, 2021).

Foi mais tranquilo porque eu já fui conhecendo os alunos, então pra mim, não foi tão aterrorizante e nem para os alunos. Já para o B. foi difícil a adaptação e, como eu disse, tinha que ser o melhor horário para ele e não o melhor para a família, ele teria que fazer o regular de manhã e a oficina à tarde. Então, ele ficou muitos dias sem comer, ele não se alimenta direito na escola. Isso não faz bem, então a gente sabe que ele precisa de um horário adequado a ele. Pois no período da manhã ele está bem tranquilo, no período da tarde ele chora muito, a partir das 16h ele já está muito cansado (P4, 2021).

Eles estavam muito ansiosos para ver os colegas e a gente também, mas não conseguimos mais fazer um trabalho com intervenções pontuais quanto a gente gostaria, como ir de mesa em mesa, ajudando os alunos naquelas dificuldades mais pontuais, mas para os alunos foi assim o máximo voltar e a volta para os alunos com deficiência também foi muito tranquilo, eles amam a escola, todos né (P7, 2021).

Assim como relatado anteriormente, no ensino híbrido, tivemos duas adequações temporais diferentes para os alunos com TEA. Conforme aponta Santos (2017b), a importância do ajuste temporal que abarque a necessidade do estudante é fundamental para a efetiva educação inclusiva. A Auxiliar do Desenvolvimento Infantil -ADE do aluno de P2 também atende particularmente esse aluno, o que auxiliou no estabelecimento de vínculo e permanência na unidade escolar. P4 afirma que a família não aceitou o ajuste temporal e gradual de seu aluno com TEA, o que foi agravado com o retorno de toda a sala, tornando-se importante ressaltar aqui a colaboração entre família e escola, não somente para a fase pandêmica, mas para todo o processo educacional do aluno com deficiência.

Os participantes relataram as complexidades encontradas no retorno presencial, apontando dificuldades na relação ensino/aprendizagem devidas ao número alto de alunos por classe, bem como às defasagens encontradas:

Eles sentiram aqui a diferença de todo mundo junto, tem aquele grupo que está bem mais na frente, o grupo que acabou de adquirir a habilidade de leitora e escritora. Foi um momento de adaptação para todos (P3, 2021).

Eles estavam bem empolgados, pra mim as duas primeiras semanas foram de nivelamento, nos os dois grupos que estavam no ensino híbrido, quando nivelou foi bom, pois eles se ajudam e aprendem junto, e como foi produtivo, eles foram estimulados pelo outro grupo. O rendimento do presencial é outro (P5, 2021).

Foi positivo em relação ao remoto, com a interação, no remoto a gente não tinha mais horário, era 00:00 eu estava na frente do computador, foi bem desgastante, embora estamos nos arrastando pois ficamos sem recesso no meio do ano (P8, 2021).

Em todas as falas é possível perceber que os participantes se sentiram seguros com o retorno do ensino presencial, momento em que passaram a exercer relações de proximidade social com todos os alunos. P8 apontou que, a partir desse momento, houve a diminuição da carga horária, se comparada com o ensino remoto e híbrido, pois não dispunham de horário fixo de trabalho, sendo necessário atender as demandas da escola em qualquer período. Essa afirmação vai ao encontro dos estudos de Leite, Costa e Oliveira (2022); Souza, Santos, Rodrigues, Felix e Gomes (2022); Freitas (2022), Milliet (2022) e Silva (2022), indicando que, durante o período pandêmico, os professores foram sobrecarregados com as inúmeras demandas que antes não eram atribuídas a eles.

Como apontado por P3 e P5, com o retorno presencial, a quantidade de alunos por sala dificultou as necessárias intervenções pontuais diante das defasagens de aprendizagem apresentadas; porém, voltar ao convívio com os pares foi essencial para os alunos. Conforme aponta Libâneo (2005), a educação é uma atividade prática e social que implica a interação entre pessoas. Também, neste sentido, citamos Vigotsky (2021,

p. 220), deixando claro que a “colaboração coletiva e a relação de convivência com outras crianças” é primordial para a aprendizagem de todos os alunos e, em especial, para aqueles com deficiência.

Dessa forma, foi possível notar que o retorno ao ensino presencial é insubstituível para professores e alunos, no sentido de promover o ensino/aprendizagem pela interação social entre os seus pares e presença física do professor para atuar nas necessidades e defasagens geradas durante o ensino remoto.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho identificou e analisou as práticas pedagógicas relatadas pelos professores do ensino fundamental I de uma escola municipal do interior paulista diante do ensino remoto e híbrido, no atendimento aos alunos com deficiência.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que a pandemia da COVID-19, associada ao fechamento das escolas, foi um momento de incertezas tanto para a Secretaria Municipal de Educação em estudo, quanto para os professores e alunos. Além disso, por meio dos documentos oficiais, pode-se verificar que, embora a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tenha publicado orientações sobre a implementação do Ensino Remoto emergencial, o Ministério da Educação o fez 40 dias mais tarde, gerando conflitos e incertezas para as instituições de ensino, culminando, assim, na suspensão de aula presencial durante a pandemia e dificultando a implementação do ensino remoto.

Na secretaria de educação em que o estudo se desenvolveu, a estruturação do ensino remoto passou por várias mudanças, inicialmente com vídeos previamente gravados pelos professores e que se encontravam disponíveis no site da prefeitura municipal. Eles também elaboravam apostilas (atividades impressas) com adaptação curricular para os alunos com deficiência, que eram retiradas na escola pelos pais ou responsáveis. Posteriormente, esse ensino passou a ser realizado com apostilas e aulas online no Google Meet com duração de uma, depois duas horas diárias. Visando suprir a necessidade de aprendizagem dos alunos com deficiência, cinco participantes realizaram aulas extras.

O ensino híbrido, segundo os documentos oficiais, foi autorizado pelo Ministério da Educação em julho de 2020, mesmo diante do aumento no número de casos de COVID-19, mas a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autorizou esse ensino apenas em janeiro de 2021. Em fevereiro de 2021, a presente rede municipal, após um mês de funcionamento desse ensino, suspendeu-o devido ao grande número de infectados pela COVID-19, sendo retomado em agosto do mesmo ano: 50% dos alunos estavam em sala de aula presencialmente durante uma semana e, na outra, realizavam em suas casas as tarefas das apostilas elaboradas pelos professores. Durante o ensino híbrido os professores realizaram adaptações das atividades impressas enviadas para casa e dividiram os alunos em dois grupos, podendo assim realizar intervenções



pontuais, com recursos e materiais concretos, além da importância da interação com os pares para o desenvolvimento dos educandos.

O retorno presencial foi um momento importante para os professores, que puderam realizar a atividade laboral à qual estavam habituados, promovendo o desenvolvimento dos educandos com interação entre os pares. Foram necessárias algumas adaptações temporais para alunos com TEA, para que os mesmos retornassem e pudessem compreender a rotina e dinâmica da unidade escolar. Além disso, os professores passaram a realizar um trabalho menos exaustivo, pois no ensino híbrido, além das aulas presenciais, preparavam as apostilas impressas.

Neste sentido, o presente estudo mostrou a importância de ações que promovam a educação inclusiva. Dentre elas, podemos destacar a realização de adaptação curricular, que constitui-se num desafio diário aos professores, por exigir planejamento, implementação e avaliação; e caso essa não atenda às especificidades do aluno com deficiência, deve ser reelaborada, até atingir o acesso aos conteúdos.

Mostrou-se a necessidade da redução do número de alunos em sala de aula para a aprendizagem de todos. Conforme apontado por este estudo, a diminuição da quantidade dos mesmos por sala foi primordial para as intervenções e práticas pedagógicas adequadas aos alunos com deficiência.

Ilustramos que, ao retornar às atividades escolares presenciais com a grande quantidade de alunos em sala (1º ano 32 e demais salas 35), as intervenções individuais junto aos alunos com deficiência tornaram-se muito mais difíceis de serem implementadas. Sugerimos, portanto, a diminuição dos alunos por classe, entre 16 e 18, conforme realizado no ensino híbrido.

Ressaltamos também a importância da relação família e escola, pois a aproximação, parceria e colaboração entre elas foi importante, no presente estudo, para realizar ajustes temporais no ensino híbrido, possibilitando a permanência dos alunos com deficiência em suas salas inclusivas.

Além disso, o Ensino Colaborativo foi apontado como primordialidade para o trabalho em parceria entre professor de sala regular e o de educação especial que, conforme relatado por alguns participantes, sentiram a necessidade de apoio desses

profissionais dentro de sala de aula, não apenas o professor da Sala de Recursos Multifuncionais trabalhando em contraturno, mas diariamente para desenvolverem alternativas e ações conjuntas visando aplicar práticas pedagógicas significativas junto ao aluno com deficiência.

Dessa forma, sugerimos a contratação de profissionais de Educação Especial nessa rede para atuarem diretamente no ensino colaborativo no ensino regular, com vistas a desenvolver e aplicar conjuntamente, práticas pedagógicas inclusivas, para que o professor de sala regular não seja exclusivamente responsabilizado pela aprendizagem destes alunos, mas sim a equipe escolar, sendo esta uma premissa da educação inclusiva.

Aponta-se também a necessidade de cursos de Formação Continuada sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem e o uso da Tecnologia em sala de aula, pois os participantes desse estudo aprenderam a utilizá-las de forma emergente durante o período pandêmico. Essas ferramentas podem ser aprimoradas no ensino presencial para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de todos os alunos.

A presente pesquisa também perpassou pela compreensão do trabalho dos professores dessa rede, que, durante a COVID-19 passaram por diversas mudanças sem estudo ou preparo anterior, devido à urgência dessa pandemia, tendo que se reinventar e aprender novas formas de ensino, novos recursos e lidar com a tecnologia. Esses profissionais prontamente se apropriaram de diferentes ferramentas tecnológicas para atuar junto aos alunos com deficiência e aos demais. Mesmo diante de sobrecarga e exaustão de trabalho, tanto pela necessidade de entender o funcionamento do ensino remoto e híbrido, algo de que nunca haviam participado anteriormente, quanto pelas incertezas e inseguranças do afastamento social vivenciado durante o período pandêmico, com falecimento e adoecimento de familiares e amigos, permaneceram firmes em suas atribuições enquanto docentes responsáveis pelo processo ensino/aprendizagem, demonstrando satisfação ao retornar ao ensino presencial.

O estudo mostrou a importância da aplicação de dinâmicas no ensino remoto com vistas a trazer uma melhor interatividade entre alunos e professores, destacando também que os recursos destinados para os alunos com deficiência nas aulas online permitiram auxiliar na aprendizagem de todos, sendo esse um dos aspectos do Desenho

Universal da Aprendizagem - DUA. Além disso, foram realizadas adaptações curriculares com aulas adicionais aos alunos com deficiência, fora da carga horária de trabalho desses.

Compreendemos também a educação como uma atividade essencialmente humana, que acontece por meio das interações e intervenções realizadas por professores, alunos e gestão escolar. Nota-se que os recursos e livros didáticos não foram suficientes para suprir a demanda educacional; os participantes mostraram a essencialidade das suas práticas pedagógicas, sendo essas que promoveram e desenvolveram a aprendizagem dos seus alunos no período pandêmico.

Apontamos aqui que, embora os professores tenham utilizado ferramentas, recursos, intervenções e atividades diversificadas, o ensino remoto e o híbrido deixaram muitas defasagens curriculares aos alunos que não tiveram acesso às aulas online, por não terem aparatos tecnológicos para acesso a elas, evidenciando o agravamento das desigualdades sociais dentro de uma mesma rede de ensino. E também para alunos com TEA e paralisia cerebral, que, devido às suas especificidades, não conseguiram acompanhar as aulas remotas. Nesse sentido, verifica-se aqui a necessidade de ações que essa rede de ensino deverá tomar para suprir as demandas de defasagens herdadas no período pandêmico, sugerindo-se a presença de um professor de educação especial para atuar diretamente nas salas regulares, juntamente aos professores e aos alunos com deficiência.

Enquanto pesquisadora e professora da educação especial, aponto que, por meio dos resultados apresentados nesta pesquisa, emergiram novas questões para trabalhos futuros: Como o professor pode utilizar recursos para aprendizagem dos alunos com deficiência, de maneira que estes auxiliem a sala como um todo? As ferramentas tecnológicas utilizadas pelos professores durante o ensino remoto e híbrido continuarão sendo parte das aulas cotidianamente? Qual o efeito do ensino colaborativo na pós-pandemia, para auxiliar na educação inclusiva? Quais seriam as novas políticas públicas educacionais adotadas para suprir as demandas e defasagens de conteúdo geradas pelo ensino remoto e híbrido?

Desta forma, destaca-se a importância do desenvolvimento de estudos que verifiquem e apresentem práticas pedagógicas realizadas pelos professores com vistas a contribuir e favorecer a educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade** [online], v. 41, 2020. [Acessado 14 Julho 2022], e239688. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.23968>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.23968>.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, R.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola para todos. **Tecnologia da Informação em Educação, Indagatio Didáctica - Aveiro** (Portugal), v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013 (Universidade de Aveiro).
- ANJOS, H. P.; MELO, L. B.; SILVA, K. R.; RABELO, L. C. C.; ARAUJO, M. A. Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. **Educação & Sociedade**, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPP6x6dMJSnLZHcXHPPhLMwn/abstract/?lang=pt#:~:text=O%20trabalho%20apresenta%20uma%20an%C3%A1lise,de%20sala%20comum%20e%20gestores>. Acesso em 20 maio de 2022.
- APPENZELLER, S., MENEZES, F. H.; SANTOS, G. G.; PADILHA, R. F.; GRAÇA, H. S.; BRAGANÇA, J. F. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 Ago. 2021.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295 p.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.
- ARAÚJO, D. C. G. et al. Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? **Saúde e Sociedade** [online]. v. 31, n. 1, 2022. [Acessado 14 Julho 2022], e200877. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200877>>. Epub 17 Jan 2022. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200877>.
- ARAÚJO, M. A. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019, 259 f.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, B. R. **Práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I com alunos público-alvo da educação especial**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <Araraquara>. 2022. 154 f.

BOBATH, K. **A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1989.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1990. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) >. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/galeria/4-conferencia-o-manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-e-o-sistema-nacional-de-educacao-11-a-13-03-2013/detail/538-conferencia-pioneiros-usp?tmpl=component&phocadownload=> >. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. **Declaração de Salamanca**. Brasília, Secretaria da Educação Especial – SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação - Gabinete do Ministro. **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf> >. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1999. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) >. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm) >. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo, 2001a. Disponível em: <

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001b. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004a. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Congresso Nacional. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004b. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL, **Saberes e práticas da Inclusão**: Deficiência física. Ministério da Educação. Ensino Fundamental. 2006a.

BRASIL, **Saberes e práticas da Inclusão**: Surdez. Ministério da Educação. Educação Infantil. 2006b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007a. Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015. 103

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2007. Disponível em: < [BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. \*\*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva\*\*. Brasília: MEC/SEESP,](https://legislacao.presidencia.gov.br/atos?tipo=DEC&numero=6253&ano=2007&ato=c83gXSE1UNRpWTcde#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20O%20FUNDO%20D E,2007%2C%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIA S.> Acesso em: 12 nov. 2015.</p>
</div>
<div data-bbox=)

2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a. 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. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009b. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. **Boletim epidemiológico COVID-19**. Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em 10 de abril de 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020b**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Parecer Lei 13.979**. Tribunal Superior Eleitoral. **Radio Senado** (site), 16/04/2020c. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2020/04/16/stf-reconhece-competencia-concorrente-de-estados-df-municipios-e-uniao-no-combate-a-covid-19>>. Acesso em 22 jul. de 2021.

BRASIL. Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020d. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 18 jul. 2021.



BRASIL. **Informações atualizadas sobre o COVID-19**. Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-informacoes-atualizadas-sobre-o-corona-virus-covid-19>> Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm)>. Acesso em: 2 de janeiro de 2023.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

BUENO, M. B. et al. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. **Educação em Revista** [online], v. 38, 2022. [Acessado 14 Julho 2022], e33814. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469833814>> <https://doi.org/10.1590/0102-469833814t>. Epub 23 Maio 2022. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-469833814>.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; COSTA, M. P. R. A. et al. **Descobrimo a surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>>.

CAMPOS, A. S. et al. O ensino remoto no curso de Medicina de uma universidade brasileira em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. v. 46, n. 01, 2022. [Acessado 14 Julho 2022], e034. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210243>>. Epub 25 Fev 2022. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210243>.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.

CATIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. A. M. M.; RAMOS, D. L. Universidades Federais na pandemia do COVID-19: Acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: **avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, ago. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPK.gh7jK4sT8FGsYGn7cg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 31 agosto de 2021.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade** [online], v. 45, n. 4, 2020. [Acessado 14 Julho 2022], e109145. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>>. Epub 11 Jan 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>.

CHRISTO, S. V. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. 108 p.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Recomendação nº 016, de 24 de março de 2020a.** Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/recomendacoes-2020/1078-recomendac-a-o-no-016-de-24-de-marc-o-de-2020>. Acesso em: 20 Janeiro de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020b.** Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em 10 de março de 2022.

CUBA, M. V. **Adequação curricular para alunos no espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, <Taubate>, 2022. 198 f.

DIDIE, A. C. D.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. Impactos da pandemia Covid-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro** [online], v. 74, n. 3, pp. 113-143, 2021. [Acessado em 14 Julho 2022]. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80733>. Epub 05 Jan 2022. ISSN 2175-8026. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80733>.

DIAS, I. A. L. **Práticas pedagógicas inclusivas: um estudo nas escolas municipais de Cruzeiro do Sul - Acre.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Federal do Acre, <Rio Branco>, 2021.

ESPINOSA, T. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** [online], Belo Horizonte, v. 23, 2021, v. 23. [Acessado 14 Julho 2022] , e35439. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230122>. Epub 15 Set 2021. ISSN 1983-2117. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230122>.

FARAGE, E. J.; COSTA, A. J. S.; SILVA, L. B. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43757>. Acesso em: 31 ag de 2021.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jr7mSxjkYs5Gcd6s4DyCjwH/?lang=pt#:~:text=O%20enigma%20da%20inclus>. Acesso em 20 de maio de 2022.

FONSECA, K. A.; CAPELLINI, V. L. M. F.; JUNIOR, J. L. Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. In: VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. (Orgs). **Aprendizagem e comportamento humano.** São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. 255 p.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012. 239 p.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is). Acesso em: 13 jul. 2021.

FREITAS, E. P. G. **O boom digital no ensino remoto**: utilizando o instagram como interface pedagógica. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores).- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2022.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação, 2ª ed.).

GOMES, Candido Alberto et al. Education during and after the pandemics. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 29, n. 112, 2021. [Accessed 14 July 2022] , pp. 574-594. Available from: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>>. Epub 10 May 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>.

GONÇALVES, T. M. **O ensino remoto emergencial na UNESP devido à pandemia de covid-19**: uma análise baseada na percepção estudantil. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Biopatologia Bucal - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (Unesp), Instituto de Ciência e Tecnologia, São José dos Campos-SP, 2021. 112 f.

GUIMARÃES, L. M. S. **O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente**: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia no estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. 124 f.

GUSSO, H. L.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e sociedade**, Campinas. v. 41, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 31 agosto de 2021.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 3ª ed. 2012. 211 p.

JANNUZZI, G.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011 – algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

KASSAR, M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 33-76.

LAGUNA, T. F. S.; HERMANN, T.; SILVA, A. C. P.; RODRIGUES, L. N.; ABAID, J. L. W. Remote education: parents' challenges in teaching during the pandemic. **Revista Brasileira de Saúde materno infantil**, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?lang=en#>. Acesso em: 20 de março de 2022.

LAU, International Labour Organization. **Monitor OIT**: Covid-19 e o mundo do trabalho. Disponível em: <[https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS\\_767317/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_767317/lang--pt/index.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LEÃO, A. M. C.; GARCIA, C. A. A. YOSHIURA, E. V. F.; RIBEIRO, P. R. M. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de educação especial**, ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/TwCkFyWW5G9Z8WT6DfFkj4q/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 20 de maio de 2022.

LEITE, L. S. G. P. et al. O Ensino Remoto de Educação Física em narrativa: entre Rupturas e Aprendizados na Experiência com a Tecnologia. **Movimento** [online], v. 28, 2022. [Acessado 14 Julho 2022] , e28022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.122440>>. Epub 06 Maio 2022. ISSN 1982-8918. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122440>.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência. In: **V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais do Tempo Presente**, 2009, Uberlândia. CD-ROM Anais, Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

ALVES, S. P. F.; ORLANDO, R. S. Política de Educação Especial no Brasil no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Comunicações**, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/41704474>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

LIMA, B. L.; SILVA, A. M. DA; REBELO, S. A. O atendimento educacional especializado na pandemia de covid-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais. Specialized educational service in the covid-19 pandemic: teachers' practices in multifunctional resources classrooms. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4490>. Acesso em: 4 dez. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, N. M. S. S.; NASCIMENTO, A.; SOUSA, J. B.; SILVA, N. R. M.; PEREIRA, T. G. N.; FERNANDES, J. S. G.; Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 30 Ago. 2021.

LUSTOSA, F. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 281-298, maio-ago. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eh/a/y8vR5W3t6YRvnRk4fWdM54y/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 agosto de 2021.

MACHADO, R. B. et al. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento** [online], v. 26, 2020. [Acessado 14 Julho 2022], e26081. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>>. Epub 08 Mar 2021. ISSN 1982-8918. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>.

MAGALHÃES, S. M. O.; PAULA, L. S. Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia COVID-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18912/9141>>. Acesso em: 31 agosto de 2021.

MATOS, R. R. **O trabalho remoto docente na rede pública de ensino paranaense durante a pandemia do Covid 19**. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. 124 f.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas - Revista de Ciências Sociais** [online], v. 21, n. 2, p. 2235-247, 2021. [Acessado 14 Julho 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>>. Epub 18 Out 2021. ISSN 1984-7289. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MENDES E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, p. 81-93, 2011. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076006>> Acesso em: 15 set. 2021.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: UFSCar, 2014.

MESGRAVIS, Laima. **A Santa Casa da Misericórdia de São Paulo (1599-1884)**: contribuição ao estudo da assistência social no Brasil. São Paulo: Conselho. Estadual de

Cultura, 1976. (Coleção Ciências Humanas).

METZ, G. D. **Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva a adaptação curricular.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim-RS. 2020. 132 f.

MILLIET, J. S. **Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covid-19.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. 181 f.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 149f., 2015.

MOSSMANN, S. S.; DAGA, A. C.; GOULART, A. J. Uma leitura crítica do processo didático-pedagógico encaminhado durante a pandemia da Covid-19 na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v. 21, n. 4, 2021. [Acessado 14 Julho 2022] , pp. 1037-1069. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398202117868>>. Epub 03 Dez 2021. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117868>.

MUNIZ, J. D. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. Sao Carlos, , 2019. 131 f.

NANTES, D. P. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019. 126f.

NEGRIN, M. R. C. **Gestão escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Docência para Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019. 132 f.

NICOLINI, C.; MEDEIROS, K. E. G. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 281-298, maio-ago. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eh/a/y8vR5W3t6YRvnRk4fWdM54y/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 agosto de 2021.

NÜSSLE, F. S. **A vivência do trabalho em professoras de escolas privadas durante a pandemia do COVID-19.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. 209f.

Oliveira, K. S. **A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PAULA, B. S.; CODEÇO, C.; HOR-MEYLL, M.; PAIVA, T. **Elaboração e avaliação**

da disciplina remota de Física 1 na UFRJ durante a pandemia de Covid-19 em 2020. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, n. 1, mar. 2021. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S18061172021000100425&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18061172021000100425&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 Ago. 2021.

PINTO, R. P.; SANTANA, L. S.; A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, jul./set. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Vt9fXVCtsZDzD89RhtSfRds/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 20 maio de 2022.

PINTO, S. S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013, 175 f.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-34).

PORTA, W. C. S. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Sao Carlos, 2015. 183f.

RAMOS, F. S. **A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2014. 126p.

RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias Escolares de Surdos: entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mqpDQtBrJCJBY7Pdbc8PxBf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

RIBEIRO, D. C. C. **Metodologias ativas e a motivação para aprender na percepção docente: antes e durante a pandemia de Covid-19**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, 2020. 132 f.

SALES, J. B. C. **Avaliação da implementação do ensino remoto emergencial e suas implicações no trabalho docente na educação superior, no contexto da pandemia de covid 19, em Fortaleza-CE**. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. 155 f.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGrawHill, 2006.

SANTOS, E. C. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, <Vitoria> 2017. 215 f.

SANTOS, E. C. S. L. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2011. 166f.

SANTOS, J. E. **Curadoria de materiais digitais por professores do ensino médio: um recorte do cenário educacional brasileiro durante o ensino remoto ocasionado pela pandemia de Covid-19**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. 173 f.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: Ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, p. 245-251, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 31 de agosto de 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020a**. Governo do Estado de São Paulo, disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862-13.03.2020.html>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020b**. Governo do Estado de São Paulo, disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Nº 64.862, de 13 de março de 2020c**. Governo do estado de São Paulo, disponível em < <https://www.al.sp.gov.br/norma/193314>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC 11, de 26-01-2021**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2021>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C. M. **O ensino remoto em Presidente Kennedy devido à pandemia da covid-19: um estudo de caso no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021. 104 f.

SILVA, M. A. L. S. **Trabalho docente, ensino remoto emergencial e políticas educacionais no município de Três Lagoas/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2022.

SILVA, R. R. V. et al. Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 26, n. 12, 2021. [Acessado 14 Julho 2022] , pp. 6117-6128. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>>. Epub 13 Dez 2021. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>.



SIMAS, V. F.; PRADO, G. V. T. Narrativas de uma professora de bebês: a busca por réplicas das infâncias em tempos pandêmicos. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso** [online], v. 16, n. 4, 2021. [Acessado 14 Julho 2022], pp. 53-71. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2176-457351660>>. Epub 08 Nov 2021. ISSN 2176-4573. <https://doi.org/10.1590/2176-457351660>.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro Autista: Manual de Orientação: Sociedade Brasileira de Pediatria - Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento**, abril de 2019 (n. 5).

SOUZA, K. R. de et al. Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online], v. 26, 2022. [Acessado 14 Julho 2022], e210318. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/interface.210318>>. Epub 14 Jan 2022. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/interface.210318>.

SOUZA, L. M. O Senado e a Câmara e as crianças expostas. In: PRIORE, M. D. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 28-43.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Suspensão do decreto 10.502 de 2020**. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1#:~:text=O%20ministro%20Dias%20Toffoli%2C%20do,Ap rendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida.>> Acesso em 10 Janeiro de 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA-DE-CARVALHO, D. L.; DIAS Junior, J. J. L.; KRUTA-BISPO, A. C. Nosso Calendário Parou! A Mudança Organizacional na UFPB devido à COVID-19. **Revista de Administração Contemporânea**, João Pessoa, 2021. 25(Spe), p. e200249. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rac/a/pHc6cnqZZYc6P35RfKCsBNJ/?format=pdf&lang=en>> . Acesso em: 31 Ago. 2021.

THEY, N. H. **Uma breve linha do tempo**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/coronaviruslitoral/uma-breve-linha-do-tempo/#\\_ftn5](https://www.ufrgs.br/coronaviruslitoral/uma-breve-linha-do-tempo/#_ftn5)>. Acesso em 15 de Dezembro de 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Conferência de Jomtien. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos: Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 15 de Janeiro de 2020.

. Acesso em: 15 de Janeiro de 2020.

UNESCO. **Educação**: da interrupção a recuperação. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VAZQUEZ, D. A.; PESCE, L. A. experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** [online], Campinas, v. 27, n. 1, 2022. [Acessado 14 Julho 2022] , pp. 183-204. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100010>>. Epub 06 Abr 2022. ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100010>.

VECCHIA, C. C. S. D. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva**: um olhar do professor. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava – PR, 2017. 89 f.

VERDUM, P. de L. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

VERÍSSIMO, N. B. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina - PR, 2017. 172f.

VIEIRA, A. B.; JESUS, D. M.; LIMA, J. C.; MARIANO, C. A. B. S. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258. maio-ago. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3tPfVYyxrcZxkzf6mtPXcQr/?lang=pt#:~:text=%2C%202002.\)-Contribui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Meirieu%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.apresentam%20especificidades%20nos%20cotidianos%20escolares](https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3tPfVYyxrcZxkzf6mtPXcQr/?lang=pt#:~:text=%2C%202002.)-Contribui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Meirieu%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.apresentam%20especificidades%20nos%20cotidianos%20escolares). Acesso em 20 de maio de 2022.

VIGOTSKY, L. S. **Problemas da Defectologia**. v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239 p.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula**: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. 216f.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais. In: VITALIANO, C. R. (Org) **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 49-112

VITALIANO, C. R. VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina (org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p.31- 48.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Educacional e Escolar**, n. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt>. Acesso em 20 de maio de 2022.

WOLFF, C. G. S. **Ensino remoto na pandemia**: urgências e expressões curriculares da cultura digital. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. 128 f.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus disease 2019 (COVID-19)**: Situation Report. Genebra: WHO, 2020.


ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, abr.-jun. 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, n. 47, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 20 de maio de 2022.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO ESCOLA


 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
 FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DO CAMPUS DE ARARAQUARA  
 Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: "Práticas pedagógicas, ensino remoto e alunos com deficiências: um estudo com professores de ensino regular", a qual será realizada pela doutoranda Ana Lídia Pentzendo Urban, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP sob a orientação da Prof. Dra. Luci Pantor Manzoli que será desenvolvida no C [REDACTED] escolar da Secretaria Municipal de Educação [REDACTED]

[REDACTED] 17 de agosto de 2021 [REDACTED]

[REDACTED]  
 Professor(a) Gestor(a)

[REDACTED]

Ana Lídia Pentzendo Urban- Pesquisadora responsável - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Tel: (16) 98170-5457 E-mail: [analiidipurb@gmail.com](mailto:analiidipurb@gmail.com)  
 Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 Araraquara – SP

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA  
FILHO"  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DO CAMPUS DE  
ARARAQUARA  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor você está sendo convidado para participar da pesquisa: "COVID-19, práticas pedagógicas e alunos com deficiência: um estudo com professores de ensino regular", a qual será desenvolvida por mim, Ana Lidia Penteado Urban, sob a orientação da Prof. Dra Luci Pastor Manzoli. O objetivo do estudo consiste em descrever e analisar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores do ensino fundamental I de uma escola municipal de período integral do interior paulista diante o ensino remoto e híbrido no atendimento aos alunos com deficiência.

Você foi convidado porque atende aos critérios de seleção dos participantes: ser professor do ensino fundamental I e lecionar em sala regular para alunos com deficiência por meio do ensino remoto e híbrido. Sua participação na pesquisa consistirá em responder por meio de uma entrevista semi-estruturada (perguntas abertas) sobre suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto e híbrido com alunos com deficiência, dispendendo em torno de sessenta minutos. Diante da pandemia do COVID-19 e da necessidade de seguir os protocolos de segurança as entrevistas serão realizadas *online* por meio do *Google meet* com chamada de vídeo. Você receberá o *link* da reunião na data e horário agendados previamente.

A sua participação não é obrigatória e os riscos desta pesquisa podem ser causados por desconforto no momento da entrevista, classificados como risco baixo. Explicitamos, contudo, a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa nos termos da Lei (Resolução nº510, de 07 de abril de 2016), e a qualquer momento você poderá desistir e retirar o seu consentimento. A recusa na participação não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que a mesma estuda.

A pesquisa implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação e educação especial, pois contribuirá com apontamentos que direcionem a formação de professores para aprimorar a prática pedagógica em salas inclusivas junto aos alunos com deficiência, durante o ensino remoto e híbrido, de modo que proporcione um ensino de qualidade, não somente a esses, mas a todos os alunos, conforme as legislações vigentes.

Quanto aos riscos, caso algumas perguntas contidas na entrevista que, sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, você poderá optar em respondê-las ou não. Além disso, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão

divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos professores sempre ocorrerá de forma numérica, como por exemplo, P1, P2, P3...

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com garantia de seu anonimato. Sua participação no estudo não acarretará custos para você.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

**Ana Lidia Pentead Urban**

Pesquisadora responsável pela pesquisa  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Tel: (16) 98170-5457 E-mail: [analidiapurb@gmail.com](mailto:analidiapurb@gmail.com)  
Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP Rodovia  
Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 Araraquara – SP

---

**Luci Pastor Manzoli**

Orientadora da pesquisa  
Professora Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Tel: (16) 99707-5567 E-mail: [luci.manzoli@unesp.br](mailto:luci.manzoli@unesp.br)  
Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP Rodovia  
Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 Araraquara – SP

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br)

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

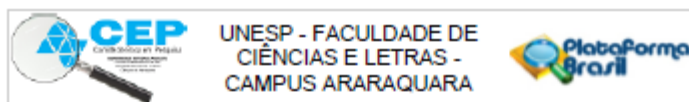
Assinatura do Participante da pesquisa

**APÊNDICE C -****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1- Qual é a sua formação?
- 2- Há quanto tempo atua como professor?
- 3- Você já teve alunos com deficiência em sua sala? Se sim, como foi a experiência?
- 4- Quantos alunos com deficiência há em sua sala de aula? Quais são?
- 5- Como foi estruturado o ensino remoto em sua unidade escolar?
- 6- Como foi sua prática pedagógica no ensino remoto com esses alunos?
- 7- Como foi estruturado o ensino híbrido em sua unidade escolar?
- 8- Como foi sua prática pedagógica no ensino híbrido com esses alunos?
- 9- Quais recursos você utilizou?
- 10- Você fez adaptações nas atividades direcionadas aos alunos com deficiência?
- 11- Como foi a participação e a aprendizagem desses alunos?
- 12- Como foi realizada a avaliação de aprendizagem desses alunos no ensino remoto?
- 13- Como foi realizada a avaliação de aprendizagem desses alunos no ensino híbrido?
- 14- Quais práticas pedagógicas você utilizou e considera efetiva para a aprendizagem dos alunos com deficiência e quais você acredita que poderiam ter sido utilizadas?



## ANEXO - APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA DA UNESP FCLAR



Continuação do Parecer: 5.061.303

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está adequado, com linguagem clara e objetiva, com todos os itens desejáveis. Não foi encontrado nenhum óbice ético no documento.

### Recomendações:

Não há

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

### Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAR/Unesp, reunido em 05/11/2021, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1829226.pdf	21/09/2021 17:06:24		Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO.pdf	21/09/2021 17:06:53	ANA LIDIA PENTEADO URBAN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	21/09/2021 17:04:15	ANA LIDIA PENTEADO URBAN	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/09/2021 17:03:54	ANA LIDIA PENTEADO URBAN	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	21/09/2021 17:03:37	ANA LIDIA PENTEADO URBAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/09/2021 09:45:25	ANA LIDIA PENTEADO URBAN	Aceito

### Situação do Parecer:

Aprovado

### Necessita Apreiação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Araraquara-Jarú Km1 - sala 105  
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901  
 UF: SP Município: ARARAQUARA  
 Telefone: (16)3334-8467 E-mail: comitedetica.fclar@unesp.br