



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA

CLAUDIA ALVES BATISTA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19 EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL**

CASTANHAL – PARÁ
2024

CLAUDIA ALVES BATISTA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19 EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGÉAA, do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia. Área de Concentração: Etno-saberes e Tecnologias Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Yomara Pinheiro Pires.

CASTANHAL – PARÁ
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

B333a Batista, Claudia Alves.
Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia da
Covid-19 em escolas municipais de Castanhal / Claudia Alves
Batista. — 2024.
89 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Yomara Pinheiro Pires
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-Graduação
em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal, 2024.

1. atendimento educacional especializado; aulas
emergenciais; estudantes com deficiência.. I. Título.

CDD 371.9

CLAUDIA ALVES BATISTA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19 EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEAA, do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia. Área de Concentração: Etnosaberes e Tecnologias Sociais.

Data da Aprovação: 07/08/2024

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Yomara Pinheiro Pires
(PPGEAA/UFPA – Castanhal – Orientadora)

Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha
(PPGEAA/UFPA – Castanhal – Membro Interno)

Prof. Dra. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
(PPGED/UEPA – Campus Belém – Membro Externo)

“Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver o homem que quero ser.” (Mello, 2009, p. 58).

AGRADECIMENTOS

Durante esses anos de mestrado, de muito estudo e empenho, gostaria de agradecer algumas pessoas que foram muito importantes para a realização dessa conquista. Primeiramente, agradeço ao meu companheiro, Klebe Martins, por todos esses anos de muito incentivo, apoio, compreensão, amor e parceria, que nos momentos de alegrias e dificuldades sempre esteve ao meu lado.

Aos meus filhos, Michel e Guilherme, pelo amor, carinho, paciência e compreensão em todos os momentos dessa caminhada, e por serem, em alguns momentos, privados da minha companhia e atenção: vocês sempre serão meu orgulho e meu porto seguro.

Aos meus pais, Graça e Deuzimar, por nunca medirem esforços para me ensinar o caminho correto, por me apoiarem em todas as etapas da minha vida, com muito amor, diálogo e paciência. Principalmente à minha mãe, que sempre colocou a educação de seus filhos como prioridade, que incentivou e comemorou emocionada nossas conquistas pessoais e acadêmicas.

Aos meus irmãos, Cristina, Vilmar, Denilson e Cristiane (in memoriam), por todo amor, carinho, cumplicidade e apoio durante esse processo e por sempre vibrarem pelas/com as minhas conquistas.

Aos meus amigos-irmãos Leno Favacho, Rafaella Pinheiro e Rosiana Amorim, que torceram por mim, me ajudaram e me orientaram ao longo deste percurso acadêmico, compartilhando conhecimentos, oferecendo apoio quando necessário e não me deixando desistir durante essa caminhada.

À equipe da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, representada por Gilsiane Paixão, Renan Cabral e Douglas Araújo, pelo constante incentivo, apoio e parceria.

Agradeço imensamente a minha orientadora, professora Yomara Pires, que me acompanhou na orientação desta pesquisa, pela paciência, confiança, acolhimento e ensinamentos compartilhados durante esses anos em que tive a honra de ser sua orientanda.

Às minhas colegas da turma de mestrado, Mara Rita, Élide e Leide, pela parceria e cumplicidade no percurso acadêmico.

E por fim, a todos(as) que colaboraram direta ou indiretamente para a realização dessa conquista.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente dissertação objetivou conhecer as práticas pedagógicas organizadas pelos professores do atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência em escolas municipais de Castanhal – Pará durante as aulas emergenciais no período da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Os fundamentos metodológicos adotados seguem a abordagem qualitativa com base na pesquisa de campo. O levantamento e coleta de informações ocorreram no período de novembro a dezembro de 2022, sob a técnica da netnografia, por meio de entrevistas e questionários aplicados a nove professores do AEE de três escolas municipais distintas da rede de ensino de Castanhal – Pará nos anos letivos de 2020 e 2021. Os resultados encontrados, analisados sob a ótica da análise de conteúdo, mostram que durante as aulas emergenciais no período da pandemia da Covid-19, os professores do AEE encontraram muitos obstáculos para oferecer um ensino acessível e de qualidade aos estudantes com deficiência. A falta de acesso às tecnologias adequadas e à internet de qualidade foi um dos principais obstáculos enfrentados, tanto pelos professores do AEE quanto pelos professores das turmas comuns e demais profissionais. Por outro lado, muitos estudantes com deficiência também não possuíam os recursos necessários para acompanharem as aulas remotas, o que agravou ainda mais as desigualdades educacionais. O estudo evidenciou, ainda, que, mesmo diante da fragilidade e do pouco conhecimento pedagógico dos pais, a participação ativa e contínua deles foi um componente crucial e fortaleceu a rede de apoio durante as aulas emergenciais. Com isso, o estudo destacou a importância da colaboração entre professores da turma comum, professores do AEE, demais profissionais da educação especial e os pais para atender às necessidades dos estudantes com deficiência durante as aulas emergenciais nos anos de 2020 e 2021. Por fim, os desafios enfrentados pelos professores do AEE durante o ensino remoto evidenciam a necessidade de um investimento contínuo em formação profissional, infraestrutura tecnológica e desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inclusão digital e educacional.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; aulas emergenciais; estudantes com deficiência.

ABSTRACT

This dissertation aimed to understand the pedagogical practices organized by teachers of specialized educational care (AEE) for students with disabilities in municipal schools in Castanhal - Pará during emergency classes during the Covid-19 pandemic in 2020 and 2021. The methodological foundations adopted follow a qualitative approach based on field research. The survey and collection of information took place from November to December 2022, under the netnography technique, through interviews and questionnaires applied to nine AEE teachers from three different municipal schools in the Castanhal - Pará education network in the 2020 and 2021 school years. The results found, analyzed from the perspective of content analysis, show that during the emergency classes during the Covid-19 pandemic, ESL teachers encountered many obstacles to offering accessible and quality teaching to students with disabilities. The lack of access to appropriate technology and quality internet was one of the main obstacles faced by both the ESA teachers and the teachers of ordinary classes and other professionals. On the other hand, many students with disabilities also lacked the necessary resources to follow remote classes, which further exacerbated educational inequalities. The study also showed that, even in the face of parents' fragility and lack of pedagogical knowledge, their active and continuous participation was a crucial component and strengthened the support network during emergency classes. As a result, the study highlighted the importance of collaboration between regular classroom teachers, ESA teachers, other special education professionals and parents to meet the needs of students with disabilities during emergency classes in 2020 and 2021. Finally, the challenges faced by ESA teachers during remote teaching highlight the need for continued investment in professional training, technological infrastructure and the development of public policies that promote digital and educational inclusion.

Keywords: specialized educational care; emergency classes; students with disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 - Etapas da Pesquisa	22
Figura 2 - Mapa de localização das escolas pesquisadas	29
Figura 3 - Quantitativo de matrículas de estudantes PAEE – E1/2020 e 2021	30
Figura 4 - Quantitativo de matrículas de estudantes PAEE – E2/2020 e 2021	31
Figura 5 - Quantitativo de matrículas de estudantes PAEE – E3/2020 e 2021	32
Figura 6 - Visão geral de uma sala de recursos multifuncionais, mostrando a disposição dos móveis e equipamentos	39
Figura 7 - Espaço dedicado a atividades sensoriais e motoras, com brinquedos educativos e ferramentas de apoio, montagem de circuitos motores	40
Figura 8 - Detalhe dos equipamentos eletrônicos, como computadores com software especial e informática acessível	40
Figura 9 - Nuvem de Palavras das respostas dos participantes do procedimento de entrevista	61
Figura 10 - Processo de elaboração das atividades pedagógicas aos estudantes PAEE durante a pandemia da Covid-19	69

Lista de Quadros

Quadro 1 - Perfil profissional e acadêmico dos professores participantes da pesquisa...	33
Quadro 2 - Eventos formativos realizados pela CEES/SEMED em 2020	54

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Quantitativo de matrículas de estudantes PAEE nos anos de 2020/2021 na E1... 30
- Tabela 2 - Quantitativo de matrículas de estudantes PAEE nos anos de 2020/2021 na E2... 31
- Tabela 3 - Quantitativo de matrículas de estudantes PAEE nos anos de 2020/2021 na E3... 32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CEES	Coordenadoria de Educação Especial
PAR	Plano de Ações Articuladas
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EEx	Entidades Executoras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação
SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEx	Unidades Executoras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Trajetória da pesquisa	12
1.2 Contextualização da problemática	15
1.3 Objetivos	20
1.4 Estrutura da Dissertação	21
2 PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1 Etapas da Pesquisa	22
2.2 Contextualização da Pesquisa	28
3 ASPECTOS TEÓRICOS	35
3.1 Marcos legais do Atendimento Educacional Especializado no Brasil	35
3.2 Entre o legal e o real do professor do AEE	36
3.3 As Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE.....	38
3.4 Práticas Pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado	44
4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 (2020 – 2021)	46
4.1 Documentos norteadores, políticas públicas e a rede de ensino de Castanhal	46
4.2 A educação especial em modalidade remota	51
5 POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO AEE	60
5.1 Adequação aos métodos de ensino não presenciais	62
5.2 A participação das famílias	64
5.3 O trabalho coletivo e colaborativo	66
5.4 O processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS	81
APÊNDICE B - FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA...	85
ANEXO A - PARECER SUBSTANCIADO DO CEP	87

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória da pesquisa

Ao revisitar as lembranças que moldaram minha trajetória, percebo que a busca por uma educação inclusiva vai além do simples desejo de ensinar; é um chamado profundo, fundamentado nas experiências que consolidaram minha compreensão sobre a diversidade humana. Cada interação, cada desafio e cada vitória que vivi, seja no âmbito pessoal ou profissional, serviu para ampliar minha visão de mundo e fortalecer minha convicção de que a educação deve ser um espaço de acolhimento e transformação.

Essas vivências, permeadas por laços familiares, sociais e acadêmicos, me guiaram até aqui, impulsionando-me a lutar por uma educação que reconheça o potencial único de cada ser humano, sobretudo aqueles que, por suas singularidades, precisam de um olhar diferenciado e de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, cada passo na minha jornada acadêmica reflete a constante construção do meu compromisso com a Educação Especial.

Desde cedo, a curiosidade se destacou como uma característica fundamental em minha vida. Sempre fui impulsionada pelo desejo de descobertas, o que me levou em busca de novas experiências, de aprimoramento e de novos desafios. Esse impulso acompanhou minha trajetória acadêmica e profissional.

A adolescência trouxe consigo a típica busca por identidade e propósito. Foi um período de muitas dúvidas e incertezas, mas também de descobertas emocionantes e decisões importantes, como a escolha do meu curso de graduação. Foi durante essa fase que me apaixonei pela educação e iniciei o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará (UFPA), do Campus de Castanhal, no ano de 2003.

Foi somente em 2008 que adentrei no universo da minha verdadeira paixão: a Educação Especial. O contato com essa área aconteceu quando fui contratada como professora de Língua Portuguesa e ingressei na Equipe Sócio Psico-Pedagógica (ESPP), que fazia parte da Coordenadoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Castanhal. Nessa coordenadoria, minha atuação incluía a revisão de projetos e relatórios, além da elaboração de material gráfico, como criação de logomarcas, certificados, folders, entre outros.

A ESPP tinha como objetivo promover ações voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, conforme a política nacional de educação especial, garantindo

condições para a plena participação e aprendizagem de todos os alunos da educação especial nas escolas de Ensino Regular do Município de Castanhal.

Nesse período, embora ainda não atuasse diretamente com esses estudantes, acompanhava o trabalho de outros profissionais que buscavam oferecer um atendimento qualificado, por meio de serviços que favorecessem a inclusão deles na escola regular.

Em 2010, fui convidada a integrar a mesma equipe como assessora técnica, passando a participar e desenvolver as ações planejadas para alunos, professores e familiares. Entre as atividades realizadas, destaco os atendimentos aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas do campo e da área urbana, o assessoramento para orientações pedagógicas nas escolas que possuíam Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), encontros com as famílias e capacitações para a comunidade escolar sobre a inclusão.

A partir dessas ações, tive a oportunidade de interagir com os estudantes PAEE, com os professores das turmas comuns e do AEE. Percebia o quanto era gratificante atuar nessa área e poder transformar a realidade social de muitos estudantes com deficiência. Esse processo foi me encantando e me motivando a me empenhar cada vez mais na causa.

Em 2013, com a criação da Lei Complementar Municipal nº 1/2013, foi criada a Coordenadoria de Educação Especial (CEES), em substituição à ESPP, devido ao aumento no número de estudantes PAEE e à demanda por novos profissionais para atendê-los. Naquele período, a rede municipal de ensino contava com 381 (trezentos e oitenta e um) estudantes PAEE matriculados no ensino regular.

Durante o período em que atuei como assessora, participei da elaboração das leis municipais nº 028/2012 e nº 005/2018, que criaram os cargos públicos para os profissionais da Educação Especial, como professor de educação especial, professor bilíngue, professor de braille, tradutor e intérprete de Libras, profissional de apoio escolar – cuidador e profissional de apoio escolar – mediador, além das documentações anuais elaboradas pela SEMED de Castanhal, que orientavam sobre matrícula, lotação e atendimento a esse público.

Em 2018, iniciei o curso de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e, no mesmo ano, fui convidada a assumir o cargo de Coordenadora da Educação Especial, função que exerci até 2020. Nesse período, diante da pandemia da Covid-19 e das dificuldades enfrentadas pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e pela SEMED com o novo modelo de ensino, surgiu o interesse pela temática abordada nesta pesquisa. Assim, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, da UFPA, em

2021. Ainda nesse ano, após a mudança na gestão municipal, fui convidada a retornar à equipe da CEES/SEMED como assessora técnica, cargo que ocupo até hoje.

Em 2023, tive a oportunidade de atuar como professora de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado em uma escola do campo. A vivência no cotidiano escolar me proporcionou novas perspectivas e experiências que, até então, eu desconhecia de maneira tão próxima. Enfrentar os desafios diários e compreender as necessidades dos estudantes foi um marco transformador em minha trajetória profissional.

Transitei, portanto, por diversas fases institucionais que me proporcionaram experiências significativas, despertando em mim o desejo de ir mais longe, especialmente durante a pandemia da Covid-19, quando muitas inquietações surgiram. Tinha o anseio de entender como os professores do AEE lidavam com o dia a dia para garantir o atendimento aos estudantes PAEE, especialmente em um cenário tão desafiador.

A pandemia da Covid-19 trouxe uma mudança repentina em minha trajetória. O ensino remoto impôs desafios sem precedentes, tanto pessoais quanto profissionais. O sentimento de impotência diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas famílias era constante. No entanto, essa fase também foi marcada por um crescimento pessoal significativo.

A necessidade de adaptação rápida às novas tecnologias, a busca por soluções criativas e o fortalecimento da colaboração com colegas e familiares trouxeram uma nova dimensão à minha prática profissional. Foi um período de intenso aprendizado e resiliência, onde cada pequena conquista era comemorada com gratidão.

A elaboração desta dissertação foi um processo intenso, impulsionado por anseios e inquietações, marcado por momentos de dúvidas e de realizações. Cada etapa, desde a escolha do tema até a redação final, foi repleta de emoções. Esta pesquisa trouxe à tona diversas histórias inspiradoras e reflexões significativas. Senti um compromisso crescente em dar voz a essas experiências e contribuir para a melhoria da educação especial. A conclusão deste trabalho é, sem dúvida, um dos momentos mais gratificantes da minha trajetória acadêmica.

Olhar para trás e revisitar cada momento da minha trajetória é uma experiência cheia de significados. Cada desafio superado, cada vitória conquistada, cada aprendizado adquirido compõem o mosaico que me trouxe até aqui. Este memorial é mais do que um relato acadêmico, é uma celebração de uma jornada de crescimento pessoal e profissional, guiada por uma paixão pela educação especial e pelo compromisso com a inclusão e a diversidade. Que este trabalho seja um marco na minha carreira e uma contribuição significativa para a ciência, especialmente no campo da educação especial.

1.2 Contextualização da problemática

A educação brasileira é atravessada por inúmeras mudanças ao longo dos anos, sempre marcada por mudanças escolares e desafios docentes face o processo educativo com ênfase num ensino de qualidade e inclusivo (Franco, 2019) e que reflete diretamente no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem dos alunos. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, todos os estudantes da modalidade educação especial passaram a frequentar as salas comuns do ensino regular, pois, com isso, os sistemas de ensino passaram a ser inclusivos (Brasil, 2008).

A partir de então, vários desafios surgiram nesse processo, não somente para os docentes, mas para todo o corpo escolar. No entanto, o desafio da educação inclusiva e/ou da escola não pode ser entendida como apenas em garantir a matrícula desses estudantes no espaço escolar, mas sim garantir de fato que eles tenham acesso ao currículo, igualdade de condições para permanência e participação plena nas atividades escolares com sucesso acadêmico e possibilidades de avanço nos mais elevados níveis de ensino e modalidades (Glat; Blanco, 2013).

Constitui um dos maiores desafios também, a efetivação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, os quais constituem o público-alvo da educação especial (Brasil, 2008; 2011), com “práticas fundamentadas na ética, no respeito às diferenças, na solidariedade, no compromisso de professores, pais, diretores, dirigentes, secretários de educação e comunidade com a aprendizagem dos alunos” (Capellini; Fonseca, 2017, p. 113).

Para tanto, é necessário que esses alunos possam ter acesso aos serviços da educação especial, como AEE, e recebam auxílio pedagógico especializado de profissionais específicos, como profissional de apoio escolar ou tradutor intérpretes de Libras ou professor de braille ou guia-intérprete (Brasil, 2015), dependendo das especificidades dos estudantes.

É necessário, ainda, que professores do ensino comum recebam formações específicas que favoreçam o processo educativo desses estudantes, por meio de práticas pedagógicas que tornem o currículo acessível, desconstruindo a ideia da docência meramente acolhedora das dificuldades apresentadas pelos alunos, e resulte na organização de práticas que favoreçam a inclusão deles também no processo de crescimento, formação e aprendizagem (Franco, 2017).

Para que se efetive esse processo, a organização das práticas pedagógicas deve ser intencional e considerar as especificidades desses estudantes para que possam atender suas

necessidades educacionais, de modo que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades humanas e para a formação plena e integral de cada sujeito, independentemente de suas especificidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas (Franco, 2017).

Neste estudo, entende-se por práticas pedagógicas as práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos, que valorizem a formação humana e ajudem a superar as condições de opressão, submissão e alienação (Franco, 2016).

Essas práticas pedagógicas, quando implementadas de forma eficaz, ajudam a criar um ambiente educacional no qual todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal (Franco, 2017).

Mantoan (2003), a esse respeito, corrobora ao afirmar que as práticas pedagógicas na educação especial desempenham um papel fundamental na construção de uma escola inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como um recurso para o aprendizado de todos os estudantes. No bojo dessa discussão, as práticas pedagógicas destinadas aos alunos dessa modalidade ainda representam a maior dificuldade para os professores, pois muitos ainda apresentam dúvidas e limitações sobre como organizar as práticas que serão destinadas aos estudantes PAEE.

A esse respeito, Mazzotta (2012) lembra que esse fenômeno pode estar relacionado aos processos formativos docentes e ressalta que a formação inicial de professores ainda não contempla de forma adequada as necessidades de estudantes com deficiência, deixando muitos professores despreparados para lidar com a diversidade presente na sala de aula.

No entanto, “cabe também a reflexão de que a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente” (Jesus; Effgen, 2012, p. 21), ou seja, ainda que não houvesse lacunas nos processos formativos, uma prática pedagógica capaz de atender às necessidades educacionais desses alunos também dependeria de condições de trabalho dignas e adequadas para os professores da escola regular.

Diante das limitações apresentadas por esses professores quanto à elaboração das práticas que tornem o currículo acessível aos estudantes da educação especial, pode-se dizer que a participação do professor de educação especial, que exerce docência na sala de recursos multifuncionais, realizando o atendimento educacional especializado a esses estudantes, torna-se imprescindível e indispensável.

Ressalta-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial destinado aos estudantes brasileiros que constituem o público-alvo dessa

modalidade, previsto em documentos legais, os quais se considera importante citá-los, tais como: a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009) e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011).

Destaca-se que o serviço do AEE visa complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade (Brasil, 2009) e deve “assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (Brasil, 2011). Sendo assim, compete ao professor do AEE:

- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

A Resolução nº 4/2009 deixa explícita a participação indispensável do professor do AEE no auxílio aos professores para que estes possam organizar práticas adequadas aos estudantes da educação especial, ao mesmo tempo em que realizam intervenções pedagógicas diretamente a esses alunos na sala de recursos multifuncionais.

No entanto, as intervenções realizadas pelos professores do AEE aos professores das turmas comuns, quanto aos serviços de tecnologia assistiva e de acessibilidade, não substituem as práticas de ensino tipicamente das salas comuns, fundamentadas no currículo formal. Desse modo, ainda que o professor do AEE auxilie nesse processo, compete exclusivamente ao professor da turma comum realizar o ensino dos conteúdos no processo de escolarização.

Evidencia-se, com isso, os constantes desafios que o professor da turma comum e o professor do AEE têm diante do processo educativo dos estudantes PAEE. A questão que ronda esses desafios está relacionada diretamente aos processos formativos docentes. Apesar das mudanças nos sistemas de ensino ocasionadas pela chegada da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, os docentes ainda não se sentem preparados teórica e metodologicamente para ofertar o ensino devido aos estudantes PAEE nas turmas comuns.

Tal desafio se apresentou ainda maior durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou Aulas Emergenciais¹ no período da pandemia da Covid-19, iniciada no ano de 2020. Com a chegada dessa pandemia, houve a suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades, como prevenção de combate à proliferação do coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), e o ensino escolar em todos os países teve que ser redimensionado para que o processo de escolarização pudesse ter continuidade (Saviani; Galvão, 2021; Melo; Souza, 2022).

Para Arruda (2020), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) diferencia-se da Educação a Distância (EaD) pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento, onde outrora existia regularmente a educação presencial. Consiste em uma mudança temporária na entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação de crise, e pode ser combinada com momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e do quantitativo de alunos, possuindo duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

A instituição do ERE pelas redes de educação do país durante a pandemia da Covid-19 representou uma resposta rápida e adaptativa para garantir a continuidade das atividades pedagógicas em um contexto de crise. Ao contrário da EaD, o ERE é uma medida temporária e emergencial, destinada a suprir as necessidades imediatas de ensino e aprendizagem durante períodos excepcionais, como o causado pela pandemia (Brasil, 2020).

No Brasil, a necessidade de dar essa continuidade foi uma medida em caráter excepcional do governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Desse modo, os sistemas de ensino tiveram que optar por metodologias mediadas por tecnologias digitais e outras estratégias para garantir que houvesse o ensino emergencial de todos os estudantes dos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino que constituem a educação brasileira, conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 05/2020, de 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020).

De modo geral, iniciado esse processo, realizar o ensino emergencial aos estudantes tornou-se o maior e mais novo desafio docente, pois muitos não estavam preparados para a utilização de recursos tecnológicos ou não dispunham de equipamentos necessários para a elaboração das atividades pedagógicas, dentre outras necessidades, e tiveram que se adaptar a essas estratégias e equipamentos em pouco tempo, quase sem nenhuma preparação prévia mais sistematizada.

¹ Neste estudo, ao longo do texto utilizaremos mais usualmente o termo “Aulas Emergenciais” devido ao contexto da escrita, considerando as concordâncias textuais. No entanto, o termo “Ensino Remoto Emergencial” aparecerá como sinônimo de “Aulas Emergenciais”.

Destaca-se, desse contexto, o processo educativo não presencial dos estudantes que constituem a educação especial na nova modalidade que se instalara e as dificuldades enfrentadas pelos docentes das turmas comuns, bem como pelos professores das salas de recursos multifuncionais, pois o desafio não estava apenas em elaborar práticas a partir do currículo formal que atendesse às especificidades desses alunos, mas também como estas iriam impactar o desenvolvimento global sem a mediação direta dos docentes.

Se antes, nas aulas presenciais, a elaboração de práticas que favorecessem a acessibilidade curricular aos estudantes PAEE e sua mediação já era desafiadora para os professores das turmas comuns, realizá-las nesse novo formato de ensino aumentou ainda mais o desafio.

De certa forma, a pandemia da Covid-19 causou uma disrupção sem precedentes no ensino escolar em todo o mundo, levando à necessidade de adaptação e redimensionamento das práticas educacionais para garantir a continuidade da aprendizagem (Unesco, 2020). Apesar das medidas adotadas pelos países para dar continuidade às aulas durante a pandemia da Covid-19, evidenciou-se, nesse período, a desigualdade social, uma vez que foram necessários aparatos tecnológicos, digitais e acesso à internet para possibilitar a realização das aulas e atividades necessárias para o aprendizado dos estudantes (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020).

Outro aspecto importante, que também merece atenção nesse período, refere-se ao serviço do AEE realizado na SRM. Sabe-se que esse serviço complementa ou suplementa os processos de formação dos alunos PAEE (Brasil, 2009; 2011), com práticas que se diferenciam do contexto da sala comum. No entanto, assim como as aulas do ensino comum, as práticas do AEE também deveriam ter continuidade e atingir o máximo de estudantes com esse serviço. Provavelmente, esses alunos também foram bastante afetados por todas essas mudanças metodológicas e enfrentaram obstáculos para garantir a continuidade desse atendimento, bem como o desenvolvimento das atividades e dos conteúdos de ensino do currículo prescrito referentes à classe comum (Saviani; Galvão, 2021).

Todas essas mudanças e incertezas na modalidade não presencial da educação no período da pandemia, nos anos de 2020 e 2021, dificultaram a prática docente e tornaram frágeis o processo educativo aos estudantes PAEE. Com isso, a participação e articulação do professor que atua no AEE com professores da turma comum, tornaram-se fundamentais nesse processo.

No entanto, ainda que, em alguns contextos desse imenso Brasil, considerando a estrutura dos sistemas estaduais e municipais de ensino, a partir da articulação entre professores da turma comum e professores do AEE, tenha sido possível organizar atividades adaptadas dos

conteúdos de ensino aos estudantes PAEE, não se sabe com precisão se essas atividades, as quais foram mediadas pelos pais e/ou responsáveis dos estudantes, favoreceram de fato a aprendizagem dos conteúdos científicos e o desenvolvimento das habilidades mínimas exigidas. Em suma, não se sabe ainda os reflexos negativos e/ou positivos, a longo e curto prazo, dessa modalidade adotada durante a pandemia no processo educativo desses estudantes.

Considerando o cenário apresentado anteriormente, parte-se dele para contextualizar o recorte deste estudo, para o qual são esperadas respostas e reflexões críticas acerca da questão central que direcionou esta pesquisa: “Quais as práticas pedagógicas organizadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial em escolas municipais de Castanhal – Pará, durante as aulas emergenciais no período da pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021?”.

Acredita-se que, para obter possíveis respostas a essa indagação, seja relevante investigar junto aos sujeitos que estiveram diretamente envolvidos nesse processo: professores do AEE, estudantes PAEE e seus familiares, para conhecer os aspectos implícitos e muito particulares que estiveram envoltos de todo processo que se estabeleceu nesse período.

1.3 Objetivos

Objetivo Geral: Conhecer as práticas pedagógicas organizadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da educação especial em escolas municipais de Castanhal – Pará, durante as aulas emergenciais no período da pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021.

Objetivos Específicos:

1 – Descrever a organização do AEE aos estudantes público-alvo da educação especial durante o período pandêmico da Covid-19, em escolas públicas municipais de Castanhal - PA;

2 – Identificar o processo de elaboração de práticas pedagógicas aos estudantes PAEE no período do ensino remoto emergencial, durante a pandemia, em escolas públicas municipais de Castanhal – PA;

3 – Verificar os desafios encontrados pelos professores do AEE na elaboração das práticas pedagógicas, durante esse período, para dar continuidade ao processo de escolarização dos estudantes PAEE.

1.4 Estrutura da dissertação

Uma vez feita as considerações iniciais e a partir dos achados durante a coleta de dados da pesquisa, fez-se a análise das práticas pedagógicas organizadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes PAEE durante as aulas emergenciais no período da pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, e este trabalho está organizado da seguinte forma:

No capítulo 1, é apresentada a problematização do objeto de pesquisa que desencadeou o desenvolvimento deste estudo, bem como a justificativa, contextualização, aspectos metodológicos e os objetivos geral e específicos da pesquisa.

O capítulo 2 apresenta o percurso metodológico que norteou todo o desenvolvimento desta pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados encontrados durante a pesquisa de campo.

No capítulo 3, apresento os aspectos teóricos que sustentam os conceitos apresentados ao longo do texto da dissertação e que vão ajudar a compreender o fenômeno pesquisado, a partir do ponto de vista científico dos autores considerados relevantes para o objeto de pesquisa.

Os capítulos 4 e 5 apresentam os resultados e discussões dos dados coletados durante a pesquisa empírica para responder aos objetivos específicos desta dissertação. Sendo assim, o capítulo 4, intitulado “O Atendimento Educacional Especializado e as propostas pedagógicas durante a pandemia (2020-2021)”, traz informações sobre como a rede de ensino de Castanhal organizou e orientou o trabalho pedagógico durante a pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, com ênfase nas práticas do Atendimento Educacional Especializado.

No capítulo 5, o leitor encontrará considerações acerca dos “Desafios e possibilidades na prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado na pandemia: percepção de professores do AEE”, cujas informações foram obtidas e analisadas a partir dos dados coletados por meio do uso de questionários aplicados aos professores que exercem docência em salas de recursos multifuncionais.

Por fim, apresento as “Considerações Finais”, nas quais constam respostas para o problema central deste estudo, além de pontuar as contribuições científicas e as lacunas quanto ao objeto e à problemática da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Etapas da Pesquisa

Neste capítulo, apresentarei os procedimentos metodológicos adotados no decorrer da investigação do problema desta pesquisa. Primeiramente, deve-se esclarecer que este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

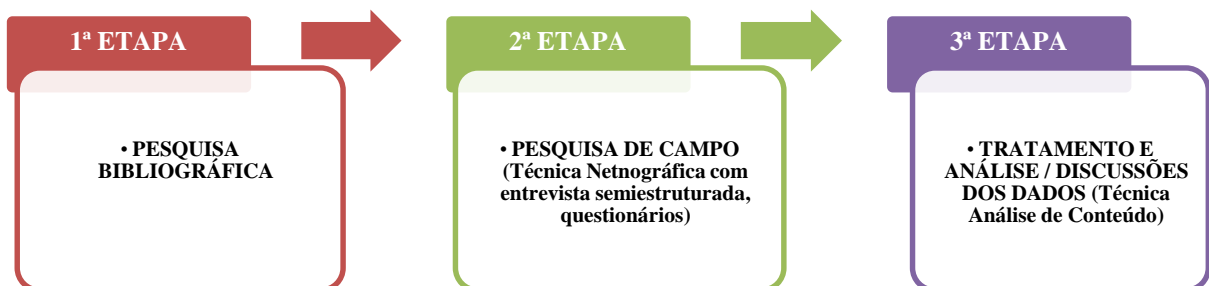
Silva e Menezes (2005) consideram que, neste tipo de pesquisa, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. As autoras ainda afirmam que na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Lev Vigotski (2001), em sua obra “O problema e o método de investigação”, enfatiza que o processo de pesquisa deve ser dinâmico e compreendido em termos de desenvolvimento contínuo, ao invés de algo fixo e estático. Para o autor, a pesquisa deve ser um processo que reflete a natureza complexa e evolutiva da aprendizagem e do desenvolvimento humano e busca compreender e analisar um fenômeno em sua totalidade, levando em consideração todos os elementos que constituem o objeto de pesquisa.

Por isso, o pesquisador deve escolher assertivamente os instrumentos de coleta de dados durante o processo de pesquisa, condizentes com o objeto, a problemática e o tipo de pesquisa e, principalmente, aplicar corretamente a técnica de análise desses dados, pois a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Silva; Menezes, 2005).

Para dar conta do recorte apresentado nesta pesquisa e pôr em prática os princípios metodológicos, esta foi constituída pelas seguintes etapas:

Figura 1 - Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

2.1.1 Pesquisa bibliográfica

Antes que se iniciem os processos de pesquisa empírica, é necessário que o pesquisador tenha domínio de seu próprio objeto, bem como convicção de seu conceito na ciência e de como este tem sido visto e pesquisado nas produções acadêmicas.

A esse respeito, Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a realização de uma pesquisa de campo requer, em primeiro lugar, uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em questão, pois será esse tipo de pesquisa que mostrará ao pesquisador “em que estado encontra-se atualmente o problema de pesquisa, quais trabalhos já foram realizados a respeito e quais opiniões reinantes sobre o tema”.

Desse modo, para início de todo o processo de pesquisa, fez-se neste estudo uma pesquisa bibliográfica acerca do objeto de pesquisa, a qual Severino (2007) aponta como aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc.

Na busca por conhecer e compreender como a temática aqui apresentada tem sido discutida na literatura científica, foi realizada uma busca no banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), selecionando os estudos publicados no período de 2021 a 2022.

2.1.2 Pesquisa de campo

Neste tipo de pesquisa, objetiva-se obter “informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Lakatos; Marconi, 2003).

A pesquisa de campo está voltada para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade (Lakatos; Marconi, 2003).

Tais considerações feitas pelos autores justificam que este estudo se enquadre em uma pesquisa de campo, pois trata-se de um estudo voltado a compreender um fenômeno que abrange um grupo de indivíduos de uma mesma comunidade, mais específica, mas que compõem um conjunto mais amplo.

A pesquisa realizada tem como foco professores que exercem docência em salas de recursos multifuncionais e realizam o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes

que constituem público desse serviço na rede municipal de ensino da cidade de Castanhal – Pará. De certo modo, abrange não somente esses professores, mas também outros sujeitos do contexto escolar, como professores das turmas comuns, profissionais da educação especial, bem como os estudantes PAEE.

Ao pesquisarmos as práticas organizadas por esses professores, poderemos analisar os desafios encontrados por eles e as possibilidades na organização das práticas pedagógicas para a continuidade do processo de escolarização desses estudantes, mesmo durante a pandemia em formato não presencial.

A pesquisa teve como lócus três unidades de ensino que possuem salas de recursos multifuncionais, tendo como sujeitos participantes do estudo um total de 9 (nove) professores de Educação Especial². Vale ressaltar que, na rede municipal de ensino de Castanhal, até o momento da realização desta pesquisa, havia 30 (trinta) salas de recursos multifuncionais em funcionamento.

No entanto, para dar conta do recorte desta pesquisa e considerando o tempo de realização no curso de mestrado, fez-se necessário delimitar o campo de investigação. Em pesquisas acadêmicas, parte-se de uma abordagem mais geral para uma mais específica, o que requer uma seleção criteriosa de amostras que permitam uma análise detalhada. Assim, optou-se por selecionar 3 das 30 salas de recursos multifuncionais existentes na rede de ensino no período da pesquisa, tendo em vista critérios de representatividade, acessibilidade, número de estudantes PAEE e a diversidade das práticas pedagógicas observadas.

Foi estratégico para garantir as previsões do estudo, sem comprometer a profundidade da análise, permitindo investigar de forma específica as especificações das salas selecionadas e, ao mesmo tempo, possibilitando a aplicação de instrumentos de coleta de dados de maneira mais eficaz, garantindo que o tempo disponível para a pesquisa fosse utilizado de forma otimizada.

2.1.2.1 Procedimentos e instrumentos metodológicos de coleta de dados

Para dar conta de chegar a uma resposta para a problemática apontada neste estudo é necessário que o pesquisador, a partir das bases que fundamentam a pesquisa qualitativa e a natureza do objeto, escolha os instrumentos adequados, coerentes e eficazes para a produção

² O professor de Educação Especial é o profissional que exerce docência na Sala de Recursos Multifuncionais na rede municipal de ensino pesquisada, previsto nas leis municipais nº 028/12 e nº 005/2018.

dos dados, pois o lócus e os sujeitos de pesquisa carregam inúmeras informações que vão explicar o fenômeno investigado (Severino, 2007).

Severino (2007) ressalta, ainda, que todo o percurso metodológico do processo de pesquisa se dá em função do método e, por isso, as técnicas e os procedimentos de coleta de dados não devem ser escolhidos nem utilizados aleatoriamente.

Por outra via de complementação, Vigotski (2000) também enfatiza que todos os elementos constituintes da pesquisa são desenvolvidos juntos, tal como acontece com a elaboração do problema e o método. Para o autor, a não dissociação entre método e objeto é premissa importante para a definição dos instrumentos de coleta de informações, uma vez que o objeto e o método de pesquisa mantêm uma relação muito próxima.

Por esse motivo, as pesquisas qualitativas requerem que o pesquisador esteja imerso no contexto pesquisado (Lakatos; Marconi, 2003; Triviños, 1987), acompanhando o processo do fenômeno, para que os procedimentos de produção de informações sejam coerentes e a análise dos dados coletados não fique na aparência.

No entanto, a escolha e a organização dos instrumentos de investigação “não é fácil, necessita de tempo, mas é uma etapa importante no planejamento da pesquisa” (Lakatos; Marconi, 2003).

Para Triviños (1987, p. 137), em pesquisa qualitativa, quando o pesquisador “precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenham nas associações, etc.)”, pode ser utilizado o questionário como instrumento auxiliar na busca de informações.

Lakatos e Marconi (2003) lembram que, na utilização desse tipo de instrumento de coleta de dados, não é necessário a presença do entrevistador junto ao entrevistado para preencher as perguntas selecionadas, as quais constituem o questionário.

Por isso, as autoras enfatizam, ainda, que “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 201).

A entrevista semiestruturada, por sua vez, é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146).

A entrevista estruturada, para o autor, “pode ser um meio do qual precisamos para obter as certezas que nos permitem avançar em nossas investigações” (Triviños, 1987, p. 137). Lakatos e Marconi (2003, p. 197), por sua vez, enfatizam que neste tipo de instrumento “o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, realiza-se de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano”.

As autoras também enfatizam que o motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas para que, a partir da comparação das respostas, seja possível refletir sobre as diferenças nas respostas e analisadas os diferentes movimentos de um mesmo fenômeno (Lakatos; Marconi, 2003).

Desse modo, durante a pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas, seguindo roteiros estruturados, além de questionários, sob a ótica da técnica netnográfica, ou seja, os procedimentos de coleta de informações via entrevistas e questionários deram-se veiculados pela interação real, porém não presencial, na qual a comunicação foi mediada por computador e aparelhos celulares, utilizando aplicativos e redes sociais, caracterizando-se como “parte de uma cultura online” (Kozinets, 2014, p. 62).

Para efeito de conceituação, a netnografia é “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (Kozinets, 2014, p. 62).

O autor também enfatiza que a técnica netnográfica abrange e compõe-se de “observação participante para incluir outros elementos, como entrevistas, estatísticas descritivas, coletas de dados arquivais, análise de caso histórico estendida, videografia, técnicas projetivas como colagens, análise semiótica e uma série de outras técnicas” (Kozinets, 2014, p. 62).

Considerando o contexto deste estudo, a pesquisa de campo deu-se da seguinte forma:

- a) solicitação de autorização para a realização da pesquisa, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp e/ou chamadas telefônicas, bem como apresentação do projeto de pesquisa, seguido da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes;
- b) coleta de dados quanto aos dados quantitativos e administrativos das unidades de ensino: quantitativo de estudantes PAEE matriculados nas turmas comuns,

quantitativo de estudantes PAEE com 2ª matrícula (AEE), dados relacionados à aprovação, retenção, evasão escolar;

- c) em outro momento, realizou-se chamadas telefônicas para a conclusão desse procedimento por meio das entrevistas com roteiro estruturado. Algumas deram-se por meio de chamadas de vídeo pelo aplicativo WhatsApp e outras por chamadas telefônicas. Os registros das entrevistas deram-se por meio de anotações escritas e, quando possível, gravações das chamadas de vídeo, para em seguida fazer as transcrições das respostas. Naquele momento, evitou-se contatos presenciais devido ao risco de contaminação pelo vírus da Covid-19.

2.1.3 Tratamento e análise / Discussões dos dados

Após a coleta de dados no/do contexto pesquisado, a fase seguinte é sua análise. Gil (2008, p. 156) aponta como processos seguintes a “análise e a interpretação dos dados”, os quais, segundo o autor, são processos conceitualmente distintos, mas estritamente relacionados entre si. Esse processo de análise e interpretação resultará na elaboração de um relatório, o qual deverá demonstrar as evidências às quais se chegou através da pesquisa.

A interpretação dos dados constitui a parte mais importante do relatório, pois nele, a partir dos dados relevantes e conclusivos, estarão descritos os resultados sob a forma de evidências para a confirmação ou refutação das hipóteses (Lakatos; Marconi, 2003).

No entanto, para uma melhor compreensão e análise das informações obtidas durante o processo de pesquisa, faz-se necessário uma melhor sistematização dos dados e discussões com fundamentos teóricos e científicos acerca da interpretação daquilo que foi encontrado no contexto pesquisado, sob a técnica de Análise de Conteúdo, com representações em gráficos, figuras, tabelas e discussões em categorias fundamentadas cientificamente dos achados na pesquisa.

A análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin (1977), é uma técnica de pesquisa utilizada para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Ela é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para interpretar dados textuais e identificar padrões, temas e significados.

Bardin (1977) descreve a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Gil (2008, p. 157) ressalta que “as respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias”.

Bardin (1977), por sua vez, complementa essa ideia ao tratar da exploração do material produzido e/ou coletado durante o procedimento de pesquisa de campo. A autora afirma que na análise de conteúdo é necessário organizar a categorização dos dados, ou seja, o agrupamento, a contagem e a quantificação das unidades de significado em categorias, que podem ser temáticas, semânticas ou lexicais.

Quanto ao tratamento dos resultados, a autora também enfatiza que se deve fazer inferências com base nos dados analisados, relacionando-os com o referencial teórico e as hipóteses iniciais.

Sendo assim, neste estudo, a partir das informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevistas), organizou-se duas categorias de análise:

- a) as propostas pedagógicas organizadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia da Covid-19 nos anos letivos de 2020 e 2021;
- b) as possibilidades e os desafios na organização das práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021.

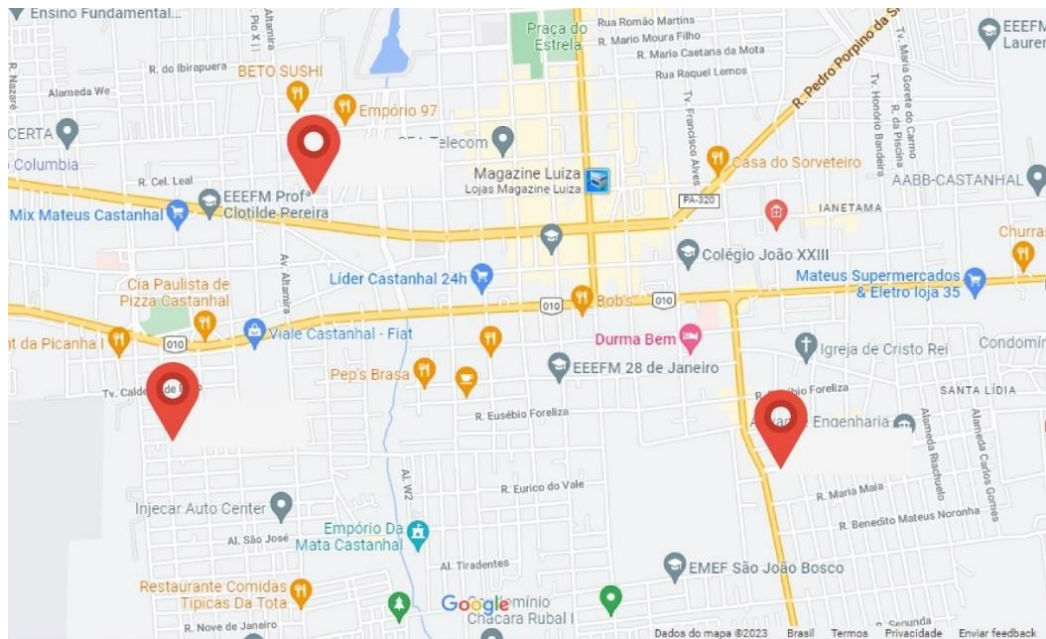
Cada categoria é composta de subcategorias que permitem uma interpretação detalhada do conteúdo textual. Essa abordagem ajuda a capturar nuances e especificidades dos dados, proporcionando uma compreensão mais rica e completa dos temas em estudo.

2.2 Contextualização da pesquisa

2.2.1 Caracterização do lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em três escolas municipais distintas da rede municipal de ensino de Castanhal, localizadas na área urbana da cidade. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa e das próprias unidades de ensino, identificamos essas escolas com códigos, as quais foram codificadas da seguinte forma: Escola 1 - E1, Escola 2 - E2 e Escola 3 - E3.

Figura 2 - Mapa de localização das escolas pesquisadas.



Fonte: Imagem retirada da página <https://www.google.com/maps>

O critério utilizado para escolha dessas três unidades de ensino justifica-se pelo fato de que essas escolas concentram um maior número de estudantes PAEE, dentre as demais da rede de ensino de Castanhal, e por ofertarem o serviço de AEE na sala de recursos multifuncionais.

Ressalta-se que o quantitativo de professores lotados em uma SRM na rede municipal de ensino de Castanhal, dá-se conforme o quantitativo de estudantes PAEE com segunda matrícula no atendimento educacional especializado, estabelecido em portarias de lotação e matrícula publicadas anualmente e adotadas nessa rede de ensino.

Desse modo, até 12 (doze) estudantes matriculados no AEE por turno, no contraturno, é lotado 01 (um) professor de educação especial e quando extrapola esse quantitativo, e a cada mais 12 estudantes com 2ª matrícula no AEE, aumenta-se também a quantidade de professores lotados para esse serviço por turno (Castanhal, 2020; 2021).

A partir dos dados coletados, por meio dos questionários, foi possível observar que:

I) A E1 ofertava ensino desde o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, e da 1ª a 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. Essa unidade de ensino, até os anos de referência da pesquisa – 2020/2021, ofertava o serviço de atendimento educacional especializado apenas nos turnos manhã e tarde na sala de recursos multifuncionais, com três professores de educação especial, os quais participaram da pesquisa.

A partir do ano de 2022, o serviço de AEE começou a ser ofertado também no turno da noite, totalizando quatro professores de educação especial na referida unidade de ensino. Ressalta-se que, com o quantitativo de estudantes PAEE matriculados em turmas comuns da

EJA no período noturno, fez-se necessário ter um professor disponível nesse turno para dar suporte a esses estudantes e aos professores da turma comum.

O quantitativo de estudantes PAEE nessa unidade de ensino, matriculados nas turmas comuns do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos nos anos letivos de 2020 e 2021, encontra-se descrito na tabela 1.

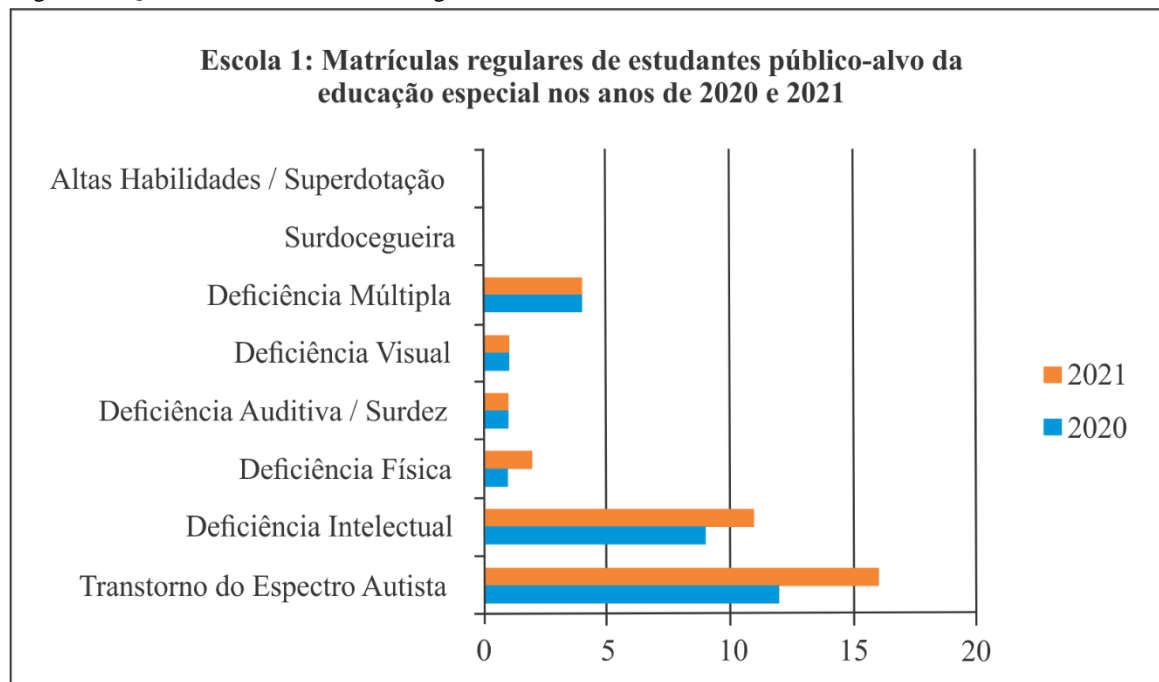
Tabela 1 - Quantitativo de matrículas de estudantes PAEE nos anos letivos de 2020/2021 na E1

Escola	Área	Ano	Etapa/Modalidade	Total de Estudantes PAEE
Escola 1	Urbana	2020	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	28
		2021	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	35

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (2022)

É possível observar que no ano letivo de 2021 o aumento de matrículas de estudantes PAEE nessa unidade de ensino foi de 25%, em comparação ao ano anterior. Os alunos atendidos nessa unidade de ensino apresentavam as mais variadas deficiências, conforme mostra a figura 3 a seguir, tendo como referência os anos letivos de 2020 e 2021.

Figura 3 - Quantitativo de matrículas regulares de estudantes PAEE – E1/ 2020 e 2021



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (2022)

Destaca-se que, no ano de 2021, houve um aumento significativo na quantidade de matrículas de estudantes com autismo e deficiência intelectual.

II) A E2 ofertava o ensino do 1º ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde, e da 1ª a 4ª etapa da EJA, no turno da noite. A unidade de ensino oferta o serviço do AEE nos turnos manhã e tarde na sala de recursos multifuncionais, com dois professores de educação especial.

O quantitativo de matrículas regulares de estudantes PAEE nas turmas comuns, nos anos letivos de 2020 e 2021, encontra-se descrito na tabela 2.

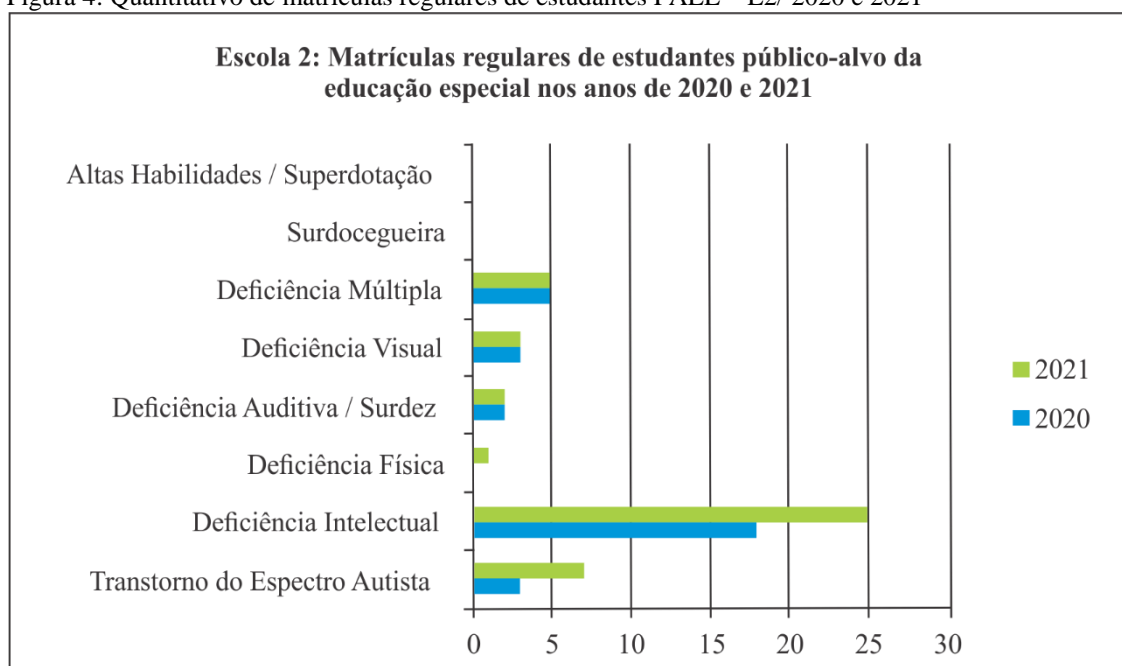
Tabela 2 - Quantitativo de matrículas de estudantes PAEE nos anos letivos de 2020/2021 na E2

Escola	Área	Ano	Etapa/Modalidade	Total de Estudantes PAEE
Escola 2	Urbana	2020	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	31
		2021	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	43

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (2022)

É possível observar que, nessa unidade de ensino, houve um aumento de aproximadamente 37,5% nas matrículas de estudantes PAEE no ano de 2021, mesmo em meio à pandemia da Covid-19, cujo crescimento está na quantidade de alunos com deficiência intelectual, como mostra a figura 4 abaixo:

Figura 4: Quantitativo de matrículas regulares de estudantes PAEE – E2/ 2020 e 2021



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (2022)

III) A E3 oferta ensino do 5º ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde, e da 1ª a 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite. A unidade de ensino oferta o serviço de atendimento educacional especializado nos turnos manhã e tarde na sala de recursos multifuncionais, com quatro professores de educação especial.

O quantitativo de matrículas de estudantes PAEE nas turmas comuns, nos anos letivos de 2020 e 2021, encontra-se descrito na tabela 3.

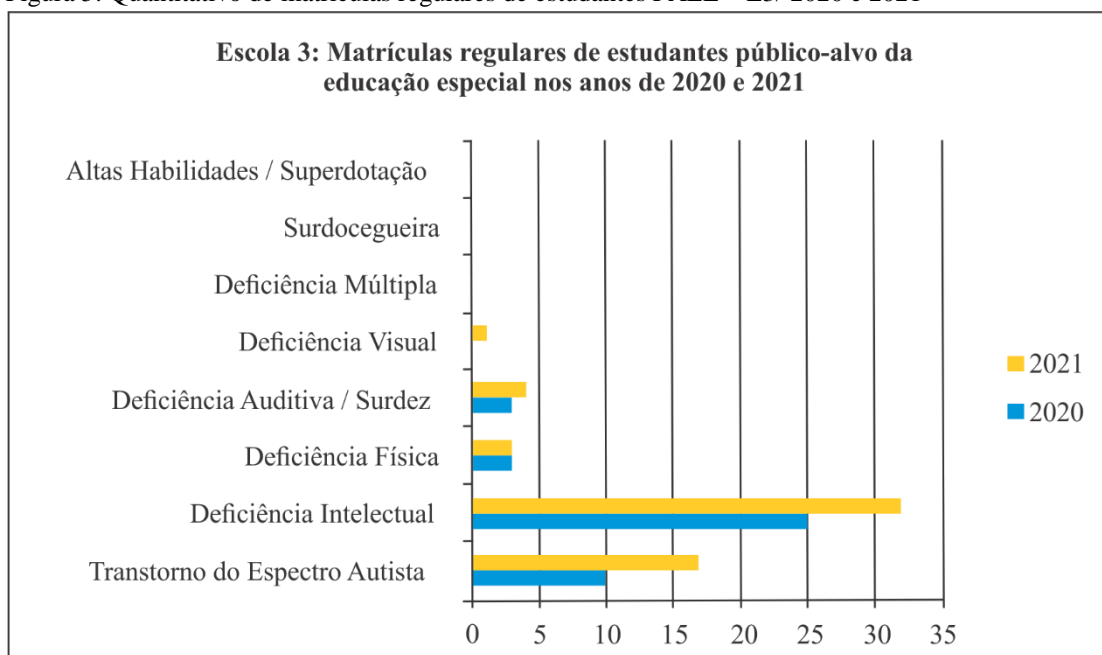
Tabela 3 - Quantitativo de matrículas de estudantes PAEE nos anos letivos de 2020/2021 na E3

Escola	Área	Ano	Etapa/Modalidade	Total de Estudantes PAEE
Escola 3	Urbana	2020	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	41
		2021	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	57

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (2022)

O aumento de matrículas regulares de estudantes PAEE no ano letivo de 2021, nesta escola, foi de aproximadamente 37,5% em comparação a 2020. Observa-se que a quantidade de alunos com autismo e deficiência intelectual aumentou na mesma proporção, com destaque para a matrícula de estudantes com deficiência visual, que no ano anterior não havia, conforme mostra a figura 5 a seguir:

Figura 5: Quantitativo de matrículas regulares de estudantes PAEE – E3/ 2020 e 2021



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (2022)

2.2.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

A pesquisa contou com 9 (nove) professores de educação especial que exercem docência na sala de recursos multifuncionais.

A eles foram aplicadas entrevistas semiestruturadas e feito levantamento de informações por meio de questionários específicos para coleta de informações acerca de aspectos gerais de cada escola pesquisada, tais como: quantitativo de estudantes PAEE matriculados regularmente e com segunda matrícula no atendimento educacional especializado em cada ano letivo (2020 e 2021), quadro de servidores, dentre outros.

Quanto ao questionário, foi solicitado apenas um por escola, pois tratava-se de informações gerais. Já as entrevistas, foram realizadas de forma individualizada, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para manter eticamente em sigilo as identidades dos professores participantes, utilizamos nomes fictícios para identificá-los e destacar suas respectivas falas cedidas em procedimento de entrevista, conforme a seguir. Também caracterizamos o perfil profissional e acadêmico desses participantes deste estudo, com base nas informações cedidas pelos respectivos participantes.

Quadro 1 - Perfil profissional e acadêmico dos professores participantes da pesquisa.

Unidade escolar	Participantes	Perfil Profissional / Acadêmico
Escola 1 – E1	Maria de Jesus	Pedagoga, especialista em educação especial e inclusiva, efetiva.
	Maria de Lourdes	Pedagoga, especialista em atendimento educacional especializado e educação especial e inclusiva, efetiva.
	Maria Auxiliadora	Pedagoga, especialista em educação especial e inclusiva, efetiva.
Escola 2 – E2	Bianca	Pedagoga, especialista em educação especial com ênfase na inclusão, efetiva.
	Bruna	Pedagoga, especialista em educação especial inclusiva, efetiva.
Escola 3 – E3	Camila	Pedagoga, especialista em educação especial e inclusiva e psicopedagogia institucional, efetiva.
	Carla	Pedagoga, especialista em educação especial e inclusiva, efetiva.
	Carmem	Pedagoga, especialista em educação especial com ênfase na inclusão e neuropsicopedagogia, efetiva.
	Paulo	Letras – Língua Portuguesa, especialista em educação especial, temporário.

Fonte: Dados fornecidos pelos professores participantes (2021 – 2022)

Conforme as leis municipais de Castanhal – PA, nº 028/2012 e nº 005/2018, para exercer docência na sala de recursos multifuncionais é necessário ser licenciado em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e/ou Inclusiva ou Licenciatura em Educação Especial ou Licenciatura em quaisquer áreas, acrescido de pós-graduação em Educação Especial e/ou inclusiva ou especialização em Atendimento Educacional Especializado ou em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, os professores acima mencionados no Quadro 1 atendem aos requisitos exigidos para atuar como Professor de Educação Especial no atendimento educacional especializado (Castanhal, 2012; 2018).

3 ASPECTOS TEÓRICOS

3.1 Marcos legais do Atendimento Educacional Especializado no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, ressaltam em seus textos a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e demais modalidades de ensino (Brasil, 1996; 2008).

Desse modo, a educação especial, a qual tem como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008; 2011), perpassa pela educação indígena, educação de jovens e adultos, quilombola, do campo, dentre outras modalidades. Isso implica dizer que, com a publicação da política de educação especial de 2008, os sistemas de ensino passam a ser inclusivos e, assim, receberam nas salas comuns do ensino regular esses alunos.

No entanto, ainda que os sistemas de ensino tenham se tornado inclusivos, isso não significa que essa inclusão tenha ocorrido de forma pacífica e efetiva nas escolas. A inclusão de estudantes considerados público da educação especial é atravessada por desafios e inúmeras dificuldades.

Os documentos legais de amparo educacional a esses estudantes apontam para uma série de medidas e serviços disponíveis para garantir a permanência, aprendizagem significativa e possibilidade de prosseguimento nos mais elevados níveis de ensino e modalidades (Brasil, 2008; 2011). Dentre esses serviços, destaca-se, neste estudo, o Atendimento Educacional Especializado, que ocorre em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado e consiste em complementar ou suplementar o processo de escolarização dos estudantes PAEE com recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva (Brasil, 2009), dentre outros.

Ressalta-se que o Atendimento Educacional Especializado já estava previsto na Constituição Federal Brasileira, no art. 208, inciso III, como um direito garantido aos “aos portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, em seu Art. 2º, § 1º, define o AEE como: “O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma

complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2011). Os principais objetivos do serviço do AEE previstos neste Decreto são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2011).

A Resolução nº 4/2009 é um dos dispositivos que definem as diretrizes para o funcionamento do serviço do AEE, delimitando o tipo de serviço e práticas que devem ser organizadas e realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais. Em suma, o serviço do AEE envolve práticas que favorecem o desenvolvimento de habilidades adaptativas por meio de metodologias específicas que não seguem a proposta curricular das turmas comuns do ensino regular. Por isso, não deve ser confundido como reforço escolar ou como práticas que complementam o ensino de leitura e escrita, funções que competem ao ensino regular. Ressalta-se também que o AEE deve ser realizado prioritariamente no contraturno e não tem caráter substitutivo à classe comum do ensino regular.

3.2 Entre o legal e o real do professor no AEE

Para abordar o papel do professor do AEE, é essencial discutir tanto os aspectos legais quanto os desafios e realidades práticas enfrentadas no cotidiano escolar.

Primeiramente, é importante lembrar que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço essencial para a inclusão de estudantes PAEE no sistema educacional. Esse atendimento, regulamentado por políticas educacionais e diretrizes legais, busca garantir que todos os estudantes dessa modalidade tenham acesso ao ensino e a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades educacionais. No entanto, o papel do professor do AEE frequentemente se encontra entre o ideal, o legal e os desafios reais do cotidiano escolar.

A Resolução 4/2009 do CNE/CEB, no artigo 12, informa que para atuar no serviço do AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Brasil, 2009).

Essa formação específica merece especial ênfase, pois a resolução não define claramente qual a formação inicial necessária para que o professor possa atuar no AEE. Isso se deve ao

momento histórico em que a resolução foi promulgada, pois, até então, não existiam cursos específicos na área de educação especial para atuar como professor do Atendimento Educacional Especializado. Essa indefinição permitiu que cada sistema de ensino definisse o perfil profissional mais adequado, levando em consideração as habilidades específicas necessárias para exercer a docência nesse serviço e atender às especificidades dos estudantes que fazem parte do público da educação especial.

Cabe destacar que, na rede municipal de ensino de Castanhal, para exercer docência no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter licenciatura em quaisquer áreas, acrescido de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva ou em Atendimento Educacional Especializado (Castanhal, 2018).

A Resolução nº 4/2009 descreve as funções que competem ao professor que atua no atendimento educacional especializado e pode-se dizer que o professor do AEE desempenha um papel fundamental para todo o funcionamento desse serviço. É ele quem organiza e executa todas as atividades e demais serviços administrativos para que o atendimento educacional especializado ocorra com êxito.

A resolução estabelece diversas atribuições ao professor do AEE, que, em síntese, deve elaborar e produzir recursos pedagógicos e de acessibilidade aos alunos PAEE, considerando as necessidades específicas desses alunos, além, de também, orientar os professores das turmas comuns quanto ao uso desses recursos, na medida em que estabelecem articulação com esses professores (Brasil, 2009).

É necessário refletirmos criticamente quanto ao papel que compete ao professor do AEE e o que ele realmente desempenha na prática, pois as situações enfrentadas por esse profissional no cotidiano escolar ultrapassam a lista de atribuições e requer que esse professor tenha conhecimentos e habilidades que superem os problemas enfrentados.

A esse respeito, Pinto e Amaral (2019), ao tratarem da formação docente continuada e das práticas de ensino no atendimento educacional especializado, enfatizam sobre a prática social do professor que não é a mesma do cotidiano nem a prática de cada indivíduo isolado, mas as experiências de cada um em relação aos conhecimentos históricos e socialmente produzidos. Os autores ainda afirmam que é importante um trabalho formativo e conjunto que promova o pensar analítico/científico sobre a realidade vivida.

Apesar das garantias legais, a realidade do AEE apresenta diversos desafios. Jesus e Effgen (2012) e Garcia (2013) apontam que, na prática, os professores do AEE muitas vezes enfrentam dificuldades como a falta de recursos adequados, formação insuficiente e a

necessidade de maior articulação com os professores do ensino regular. A autora Garcia (2013) ressalta que a implementação efetiva do AEE depende não apenas de políticas bem elaboradas, mas também de um suporte contínuo e recursos adequados para os profissionais envolvidos.

Rosalba Garcia (2013) contribui com essa discussão ao afirmar que a prática do AEE demanda uma flexibilidade pedagógica e uma capacidade de adaptação constante. Segundo a autora, os professores de educação especial precisam desenvolver uma sensibilidade para compreender as necessidades individuais dos alunos e, ao mesmo tempo, trabalhar em colaboração com a comunidade escolar para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

O papel do professor do AEE é, portanto, um equilíbrio delicado entre o que é legalmente estabelecido e as realidades práticas da implementação dessas diretrizes. Enquanto a legislação fornece bases legais para a inclusão, a efetividade desse processo depende da capacidade dos professores do AEE em adaptar-se às condições específicas de suas escolas e alunos. A formação contínua, o apoio institucional e a colaboração entre todos os atores educacionais são fundamentais para superar os desafios e garantir uma educação inclusiva de qualidade (Garcia, 2013).

Como apontam Jesus e Effgen (2012) e Garcia (2013), a verdadeira inclusão só será alcançada quando os aspectos legais forem complementados por práticas pedagógicas eficazes e emancipatórias, refletindo a diversidade e as necessidades de todos os alunos.

3.3 As Salas de Recursos Multifuncionais

As salas de recursos multifuncionais, a partir do que orienta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e posteriores dispositivos legais como a Resolução nº 4/2009 e o Decreto Federal nº 7.611/2011, são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e tecnologia assistiva, para a oferta do AEE aos estudantes PAEE. Sendo assim, essas salas são consideradas o local privilegiado para esse atendimento, sendo apontadas pela Resolução nº 4/2009 como o espaço físico prioritário onde se realiza esse serviço, porém não o único.

Podemos elencar alguns desses recursos e mobiliários específicos que compõem a sala de recursos multifuncionais e são mencionados no “Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais de 2010”: mesa redonda, cadeiras, mesa para impressora, computadores, impressora, mouse com entrada para acionador, teclado colmeia, acionador de pressão, material dourado, esquema corporal, recursos de atividades de vida diária,

recursos voltados para o ensino da Libras (dominós de frases, de animais), software CAA, plano inclinado, recursos voltados para o atendimento de alunos com deficiência visual (lupa eletrônica, reglete de mesa, punção, soroban, máquina braille), dentre outros (Brasil, 2010).

Para os autores Mendes; Conceição e Galery (2020), as salas de recursos são consideradas multifuncionais por atenderem a quaisquer grupos de estudantes PAEE, independentemente do tipo de deficiência ou neurodiversidade que possuem. Porém, ressaltam que “multifuncionais” referem-se muito mais aos recursos, os quais devem ser adequados para atender à diversidade de estudantes da modalidade educação especial, do que a própria sala (Mendes; Conceição; Galery, 2020).

Para isso, é necessário que o professor de Educação Especial elabore o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e elenque os objetivos e as respectivas ações/atividades pedagógicas a serem realizadas em cada atendimento, como estimular habilidades adaptativas, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores, ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade, ensino da Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita, Comunicação Alternativa e Aumentativa, Enriquecimento Curricular, Informática Acessível, Tecnologia Assistiva, os quais constituem conteúdos específicos desse serviço (Brasil, 2009; 2010) e se diferem do ensino de conteúdos do currículo formal das classes comuns.

Para ilustrar melhor a estrutura dessas salas, apresentamos a seguir uma série de fotos que mostram diferentes aspectos das Salas de Recursos Multifuncionais. Essas imagens destacam os diversos recursos e equipamentos disponíveis, bem como a disposição do ambiente que facilita o atendimento especializado. Através dessas fotos, podemos observar como esses espaços são preparados para proporcionar um ambiente inclusivo e de apoio.

Figura 6 - Visão geral de uma sala de recursos multifuncionais, mostrando a disposição dos móveis e equipamentos.



Fonte: Imagens cedidas pela unidade de ensino pesquisada (2021-2022).

Figura 7 - Espaço dedicado a atividades sensoriais e motoras, com brinquedos educativos e ferramentas de apoio, montagem de circuitos motores.



Fonte: Imagem cedida pela unidade de ensino pesquisada (2021-2022).

Figura 8 - Detalhe dos equipamentos eletrônicos, como computadores com software especial e informática acessível.



Fonte: Imagem cedida pela unidade de ensino pesquisada (2021-2022).

As imagens anteriores foram cedidas pelas unidades de ensino pesquisadas e refletem a diversidade e a funcionalidade das salas de recursos multifuncionais. Esperamos que, ao

visualizar essas fotos, o leitor tenha uma compreensão mais clara de como essas salas operam e do impacto positivo que têm na vida dos estudantes público-alvo da educação especial.

É importante destacar que a trajetória da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no Brasil, data a partir do ano de 2007, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com a publicação da Portaria Normativa nº 13, publicada em 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), embora haja outros documentos que mencionam as salas de recursos, como o Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2005), o qual mencionava esses espaços e empregava o termo “multifuncionais”.

O documento informava que o Ministério da Educação (MEC) disponibilizaria equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos para a implantação desses espaços, os quais seriam destinados ao atendimento educacional especializado, conforme previsto na LDB nº 9.394/96, como suporte para a efetivação do processo de inclusão escolar dos alunos com “necessidades educacionais especiais” na rede pública de ensino, em regime de colaboração com os municípios-polo e secretarias estaduais de educação (Brasil, 2005).

Portanto, em 2010, surge o “Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, com o objetivo de fornecer diretrizes claras e orientações técnicas para a implantação e o funcionamento eficaz das salas de recursos multifuncionais nas escolas. Esse manual visa auxiliar gestores escolares, professores, equipe técnica e demais profissionais da educação no processo de criação e operacionalização desses espaços destinados ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2010).

Em suma, o objetivo principal do Manual de Orientação de 2010 é contribuir para a implementação bem-sucedida das salas de recursos multifuncionais, fortalecendo a oferta de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos dessa modalidade de ensino, independentemente de suas necessidades educacionais.

Dentre os principais pontos estabelecidos pelo manual de implantação das salas de recursos multifuncionais estão os aspectos de padronização, qualidade e orientação técnica, que recomendam sobre infraestrutura, materiais didáticos, recursos humanos e metodologias de ensino e estabelecem os tipos de SRM 1 e 2 para atender às demandas de estudantes da educação especial.

O que difere esses tipos de salas são os recursos pedagógicos e equipamentos que são disponibilizados diretamente pelo MEC. Assim, a sala tipo 1 possui uma estrutura básica para atender quaisquer deficiências, exceto alunos com deficiência visual. A sala tipo 2, por sua vez,

recebe os recursos voltados para atender esse público específico, além dos mesmos recursos que a sala tipo 1 recebe (Brasil, 2010).

Com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as Secretarias de Educação deveriam efetuar a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas por meio do Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC/MEC) e registrar as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional no Plano de Ações Articuladas – PAR.

Sendo assim, de acordo com esse manual, o MEC disponibilizava automaticamente esses recursos e classificava o tipo de sala a ser implantada com base nos dados inseridos no Censo Escolar, informados pelas unidades de ensino. Com isso, compreende-se que as unidades de ensino não tinham autonomia para escolher quais recursos e equipamentos poderiam adquirir para as respectivas salas de recursos multifuncionais.

No entanto, com o passar dos anos, a forma de destinação desses recursos foi alterada. Sabe-se que o MEC, por meio da Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível, destinou recursos financeiros para as unidades de ensino via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para implantação de novas salas de recursos multifuncionais com aquisição de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, destinados à implementação de atividades educativas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas beneficiárias.

A indicação dessas escolas pelas Entidades Executoras – EEx (secretarias municipais de educação) era realizada a partir de lista prévia de escolas, elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior ao da adesão, e considerando os limites orçamentários previstos para o período (Brasil, 2018).

Assim, por meio dessa Resolução, as Entidades Executoras deveriam selecionar as escolas que receberiam recursos financeiros para a implantação de salas de recursos multifuncionais em suas dependências e orientá-las a elaborar o Plano de Atendimento da

Escola, bem como selecionar os recursos e equipamentos que considerassem necessários e inseri-los no Plano de Ações Articuladas do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – PAR/SIMEC (Brasil, 2018).

O Art. 9º dessa resolução informava que os recursos financeiros transferidos para as UEx (Unidades Executoras) das unidades de ensino contempladas seriam depositados em conta bancária específica aberta pelo FNDE, na mesma agência bancária depositária dos recursos do PDDE, por ocasião da adoção dos procedimentos operacionais e financeiros, via PDDE Interativo.

Também, por meio da Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível, foi destinado às UEx das escolas pré-selecionadas pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação – SEMESP/MEC e ratificadas pelas secretarias de educação dos municípios, estados e do Distrito Federal, recursos financeiros para implantação de salas de recursos multifuncionais e aquisição de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, destinados à implementação de atividades educativas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas beneficiárias (Brasil, 2020).

Ao trazer essas duas resoluções à discussão, estamos destacando a evolução histórica na abordagem e na estruturação das salas de recursos multifuncionais, especialmente com a eliminação dos tipos 1 e 2, conforme estabelecido no “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” de 2010. A partir das Resoluções nº 20/2018 e nº 15/2020, é possível perceber que, durante o processo de adesão por parte das EEx e a destinação dos recursos financeiros, não há mais a especificação dos tipos de salas de recursos 1 e 2 e as unidades de ensino passaram a ter autonomia na seleção dos recursos pedagógicos e equipamentos para as respectivas salas de recursos multifuncionais, conforme suas necessidades.

As salas de recursos multifuncionais foram inicialmente categorizadas em tipos, com o objetivo de oferecer suporte educacional especializado a alunos da modalidade educação especial. No entanto, ao longo do tempo, houve uma mudança nessa abordagem.

Destaca-se, com isso, que tais resoluções enfatizaram uma abordagem mais inclusiva e flexível, desvinculando as salas de recursos multifuncionais dos tipos 1 e 2, que eram mais restritivos em termos de critérios de acesso e objetivos. Essa nova abordagem permitiu uma maior personalização do atendimento educacional especializado, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos, independentemente de sua classificação em um determinado "tipo".

3.4 Práticas Pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado

Considerando a centralidade das atividades e práticas que são específicas do serviço do atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais, é necessário esclarecer que o AEE não é reforço escolar. Pinto e Amaral (2019) destacam, ao longo de seu texto, que as atividades desenvolvidas no espaço do AEE não correspondem aos conteúdos propostos para a sala comum e têm sua centralidade na estimulação de habilidades perceptuais, motoras ou mesmo na memorização de letras e números, e não em conceitos científicos.

O “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” elenca, por sua vez, como atividades próprias do AEE: o ensino de Libras; Braille, Orientação e Mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; Informática Acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular.

É pertinente esclarecer que o enriquecimento curricular “consiste no desenvolvimento de atividades, utilizando técnicas diversificadas de trabalho, com o objetivo de aumentar e aprofundar os conhecimentos do aluno, a partir do mapeamento da área de seu interesse” (Zavitoski; Capellini, 2018, p. 77) e, mais uma vez, deve-se ter cuidado para que não se confunda com práticas que vão resumir-se em simples práticas de ensino em torno do currículo da sala comum.

Nesse sentido, a formação do professor para atuar no atendimento educacional especializado é imprescindível para que o conflito entre teoria e prática, no que se refere ao serviço do AEE e ao que deve ser oferecido nesse espaço, não se confunda com o que diz respeito ao que deve ser ensinado na turma comum. Como base nos conteúdos elencados no manual de implantação das salas de recursos multifuncionais, a formação docente para professores do AEE deve estar centrada no aperfeiçoamento desses conteúdos por meio de práticas que favoreçam o desenvolvimento global desses estudantes e minimizem e/ou

eliminam as barreiras que as impedem de sua participação plena no contexto escolar e na sociedade.

No entanto, cabe ressaltar que tais práticas, do ponto de vista de Franco (2016), devem ser críticas e não normativas, de ser práxis e não treinamento. Uma vez compreendida essa lógica, também deverá ser elaborado o modelo de formação continuada para os professores que atuam no AEE nas salas de recursos multifuncionais.

Desse modo, fica claro que o AEE pode ser entendido como um serviço, ao mesmo tempo em que, por si só, representa uma ação pedagógica, enquanto prática social, e por esse motivo deve estar embasada em princípios emancipatórios, de modo que se trata de desenvolvimento humano.

A partir disso, é importante e necessário que as escolas compreendam o papel que compete ao serviço do AEE e que compreendam que esse serviço faz parte essencial do processo de inclusão escolar e não caracteriza um espaço de segregação. Pensamento este que até mesmo muitos profissionais da educação especial ainda têm.

É possível compreender também que esse pensamento advém do contexto histórico pelo qual passou a educação especial e da existência das classes especiais, que adotavam práticas distintas das atuais salas de recursos multifuncionais.

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 (2020 – 2021)

Para compreender como se deu a organização das práticas pedagógicas do serviço de atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas municipais da rede municipal de ensino de Castanhal, primeiramente, faremos uma breve discussão sobre como estava estruturado o período de aulas emergenciais na rede de ensino mencionada neste estudo, nos períodos letivos de 2020 e 2021.

4.1 Documentos norteadores, políticas públicas e a rede municipal de ensino de Castanhal

Durante o período da pandemia da Covid-19, em que as aulas foram suspensas, os estudantes deram continuidade à escolarização por meio de aulas não presenciais, que ficaram conhecidas como aulas emergenciais ou remotas. Para tanto, os sistemas de ensino precisaram se adaptar às estratégias de ensino que garantissem a continuidade de escolarização aos estudantes do mundo inteiro.

No Brasil, desde 18 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou diversos documentos oficiais, como portarias, pareceres, decretos, instruções normativas que orientavam os sistemas de ensino quanto ao processo educativo durante o período pandêmico. Alguns desses documentos são:

- a) Portaria nº 343, de 17 de março de 2020: autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia. Essa portaria estabeleceu diretrizes para a continuidade do ensino superior de forma remota, incluindo a responsabilidade das instituições de ensino em definir as disciplinas e disponibilizar ferramentas para os alunos;
- b) Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020: tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, devido à pandemia da Covid-19;
- c) Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020: forneceu orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, incluindo recomendações para o retorno às aulas com segurança e para o replanejamento curricular;

- d) Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020: dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no âmbito das instituições federais de ensino superior, enquanto durasse a situação de pandemia;
- e) Portaria MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020: alterou a Portaria MEC nº 544/2020, estendendo e detalhando as condições para a substituição das aulas presenciais por aulas digitais.

Esses documentos demonstram os esforços do MEC para adaptar o sistema educacional às restrições impostas pela pandemia, focando na continuidade do ensino por meio de tecnologias digitais e na reorganização das atividades escolares e curriculares, que deram origem aos documentos normativos legais da rede municipal de ensino de Castanhal, dos quais podemos destacar quatro momentos importantes para a educação durante a pandemia da Covid-19:

- I) Interrupção de todas as atividades escolares e pedagógicas presenciais nos sistemas de ensino;
- II) O retorno das atividades pedagógicas em modalidade não presencial;
- III) O retorno gradativo das atividades presenciais;
- IV) O retorno total das aulas presenciais.

No entanto, neste estudo, destacaremos apenas os períodos de retorno das atividades pedagógicas em modalidade não presencial e o retorno gradativo das atividades presenciais, considerando que esta pesquisa tem como referência os anos letivos de 2020 e 2021.

4.1.1 O retorno das atividades pedagógicas em modalidade não presencial

Durante os anos letivos de 2020 e 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, com base nos documentos oficiais dos órgãos de educação nacional (Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação), estabeleceu, por meio de instruções normativas e notas técnicas, como deveria se a organização das práticas pedagógicas para que os estudantes, de modo geral, pudessem dar continuidade à escolarização, minimizando as perdas na aquisição de conhecimentos científicos e evitando a evasão escolar.

A Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal nº 03/2020, de 12 de junho de 2020, que orientava as unidades de ensino quanto ao planejamento de retorno

das atividades escolares não presenciais na Rede Pública Municipal de Ensino para o ano letivo de 2020, estabelecia que:

Art. 14 - Durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais, a Coordenadoria de Ensino manterá a disponibilização de material educacional complementar com sugestões de atividades educativas a serem realizadas nas residências dos estudantes através do Google Drive, arquivos em PDFs nos aplicativos de mensagens e aplicativo para smartphone Portal do Aluno (Castanhal, 2020/a).

Para que fosse dado início às atividades remotas não presenciais, a Coordenadoria de Ensino³ tomou uma série de medidas administrativas e pedagógicas, dentre elas, a elaboração de atividades dos componentes curriculares pelos integrantes dessa coordenadoria, com sugestões de links para vídeos educativos, links que davam acesso à drives que continham atividades em PDF para impressão, as quais os estudantes poderiam realizar em casa sob a orientação de seus familiares.

A instrução normativa mencionada também, em seu artigo 11, que os servidores do Grupo Magistério (professores e especialistas em educação⁴), bem como os profissionais de apoio escolar (mediadores, cuidadores e intérpretes de Libras), deveriam cumprir sua carga horária em jornada de trabalho desenvolvida em home office (Castanhal, 2020/a).

Sendo assim, as atividades elaboradas pela Coordenadoria de Ensino eram enviadas aos especialistas em educação e diretores escolares, para que estes as distribuíssem aos professores das turmas comuns e estes, por sua vez, repassariam aos familiares dos estudantes (pais e/ou responsáveis), conforme informações fornecidas pelos participantes deste estudo. Ficava sob responsabilidade dos professores o acompanhamento do desenvolvimento dessas atividades.

Em agosto do mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação homologou outra instrução normativa, a de nº 04/2020, de 7 de agosto de 2020, que também continha orientações no contexto de planejamento para a retomada das atividades escolares não presenciais vinculadas à Rede Pública Municipal de Ensino no ano letivo de 2020.

O documento enfatizava que as atividades não presenciais registradas pelas unidades de ensino tinham caráter diagnóstico e a aplicação de instrumentos avaliativos, tais como provas, testes, simulados, etc., durante todo o período em que perdurasse a orientação para utilização

³ A Secretaria Municipal de Educação é composta por coordenadorias, dentre elas a Coordenadoria de Ensino, a qual tem como função organizar todos os procedimentos legais e pedagógicos do processo educativo da rede municipal de ensino de Castanhal. Essa Coordenadoria foi criada a partir da Lei Complementar nº 1/2013.

⁴ Especialista em Educação, corresponde ao cargo público de Coordenador Pedagógico, cuja nomenclatura passou a ser utilizada a partir do PCCR do magistério elaborado em 2012.

de atividades não presenciais, estava suspensa. O documento também determinava que, durante o período de realização de atividades não presenciais, não seria contabilizada a frequência do aluno, para que evitasse a retenção pelo percentual de frequência, uma vez que muitos desses estudantes não tinham acesso aos meios digitais e eletrônicos, veículos por onde chegavam as atividades pedagógicas (Castanhal, 2020/b).

Por fim, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Instrução Normativa nº 05/2020, de 18 de setembro de 2020, que orientava as unidades da Rede Pública Municipal de Ensino quanto ao registro das atividades desenvolvidas no ano de 2020, em razão das adequações necessárias no Calendário Escolar, em decorrência do estado de pandemia ocasionado pela Covid-19 e seus impactos no âmbito educacional.

O documento estabelecia 5 períodos para a projeção do calendário escolar especial da rede municipal de ensino de Castanhal, sendo 3 destes em formato não presencial e 2 em formato presencial, de forma gradativa, com o consentimento do aluno e/ou de seu responsável legal. Essa Instrução Normativa previa, de forma não obrigatória, a possibilidade do retorno das aulas presenciais, começando pelas turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 2ª e 4ª etapas da modalidade Educação de Jovens e Adultos, o que poderia ocorrer até o final do período letivo.

Apesar disso, deve-se lembrar que, no ano de 2020, não houve retorno de aulas presenciais de nenhum desses anos escolares e a aprovação de todos os estudantes ocorreu automaticamente, orientado principalmente pelo documento publicado pelo Ministério da Educação e pela Resolução nº 02/2020 do Conselho Municipal de Educação de Castanhal.

O ano letivo de 2021 iniciou em formato não presencial e as medidas para garantir a continuidade de escolarização seguiram o mesmo padrão do ano anterior. As escolas foram orientadas para que os professores das turmas comuns organizassem cadernos pedagógicos com os conteúdos dos componentes curriculares do desenho curricular adotado na rede de ensino de Castanhal para o ano letivo de 2021. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação elaborou uma proposta curricular com conteúdos mínimos que fossem possíveis de serem ensinados na modalidade remota, obedecendo a carga horária anual exigida em lei (Diário de Campo).

As atividades pedagógicas eram organizadas pelos professores das turmas comuns, de acordo com cada campo de experiência ou componente curricular, e organizadas em cadernos por turma, os quais os pais e/ou responsáveis dos estudantes *“buscavam quinzenalmente essas atividades com devidas orientações e a devolutiva acontecia sempre no dia da próxima entrega*

de cadernos” (Participante Maria de Jesus), de acordo com cronograma pré-estabelecido pelas escolas.

Os cadernos tinham prazos para que os estudantes pudessem resolver os exercícios e, ao término, serem enviados aos professores para correção e acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, conforme afirma a participante Bianca: *“os professores planejavam as atividades, uma semana sim e uma semana não. Então, uma semana sim era atividade, a outra semana era a devolutiva, (...) fazíamos os cadernos de atividades que eram entregues a cada quinze dias. Então, eles pegavam atividades com quinze dias e devolviam e já levavam outro caderno de atividades”*.

4.1.2 O retorno gradativo das atividades presenciais

Como já mencionado anteriormente, as aulas na rede municipal de ensino de Castanhal, assim como na maioria das escolas públicas do Brasil, durante o período da pandemia da Covid-19, tiveram início em formato não presencial. No entanto, em agosto de 2021, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 2, de 5 de agosto de 2021, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar nas escolas públicas brasileiras.

Assim, a SEMED Castanhal, impulsionada por essa resolução, estudou as possibilidades de retorno presencial das aulas. Somente no mês de outubro do mesmo ano, as aulas retornaram de forma presencial, gradativamente, seguindo as orientações da Instrução Normativa Municipal nº 04/2021, de 29 de setembro de 2021.

O documento mencionado anteriormente, orientava que o retorno gradativo das aulas presenciais seria apenas para as crianças da educação infantil, de creches, centros de educação infantil e escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Castanhal, devendo ser mantidas as atividades não presenciais para as turmas do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (Castanhal, 2021/b).

As unidades de ensino de educação infantil que estavam listadas para o retorno presencial gradativo deveriam seguir os protocolos de higiene e segurança sanitária orientados pelas autoridades de saúde pública. O retorno desses estudantes só era possível com a autorização dos pais. As crianças da educação infantil que não retornaram de forma presencial, tinham suas atividades organizadas em cadernos pedagógicos seguindo a base curricular da

educação infantil, os quais eram enviados às crianças e as atividades eram supervisionadas, acompanhadas e desenvolvidas pelos familiares em suas casas.

Quanto ao público-alvo da educação especial, a Instrução Normativa nº 04/2021 orientava seu retorno da mesma forma que os demais, porém, não obrigatório. As famílias desses estudantes tinham o direito de optar se os alunos retornariam ou não, atentando-se àqueles que pertenciam ao grupo de risco no constante da legislação. Nos casos de não retorno presencial, aos estudantes PAEE deveriam ser organizados materiais pedagógicos adaptados e acessíveis, os quais deveriam seguir a mesma proposta da turma comum. As escolas que possuíam SRM deveriam se organizar para realizar, em cronograma, o serviço do AEE desses estudantes.

Portanto, no ano letivo de 2021, as aulas não retornaram em sua totalidade de forma presencial. Apenas algumas turmas, como as de educação infantil e 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Deve-se ressaltar que as aulas presenciais só retornaram em sua totalidade no ano letivo de 2022, na segunda metade do mês de março.

4.2 A educação especial em modalidade remota

Para compreendermos o contexto educacional dos estudantes que constituem o público da educação especial durante a pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, é necessário lembrarmos do aspecto mais geral da educação nesse período. A educação especial é uma das modalidades de ensino (Brasil, 1996) que compõem a educação geral e, ao falar dos impactos desse evento no processo educativo, é preciso falar de todos os estudantes, levando em conta os aspectos administrativos e pedagógicos. No entanto, neste estudo, a educação especial ganha destaque em meio a esse cenário educacional marcado pela suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021.

Acredita-se que houve muitos obstáculos para que os estudantes público-alvo da educação especial pudessem acompanhar, com efetividade e qualidade, o ensino durante as aulas emergenciais realizadas pelos professores das turmas comuns, sobretudo os estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista.

4.2.1 Organização da Educação Especial durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2020

Como já se sabe, no Brasil, as escolas começaram a ser fechadas em março de 2020 como uma medida emergencial para conter a disseminação do vírus da Covid-19, o SARS-CoV-2. A decisão foi tomada tanto em nível federal quanto estadual, com os estados e municípios tendo autonomia para determinar a suspensão das aulas presenciais (Saviani; Galvão, 2021; Melo; Souza, 2022).

Com isso, o ensino a distância (EaD) tornou-se a principal alternativa para dar continuidade ao processo educacional, que acabou sendo disseminado como “ensino remoto”. Muitas escolas e universidades passaram a utilizar plataformas virtuais (com auxílio de equipamentos tecnológicos, como celulares e computadores), aulas ao vivo por videoconferência e a distribuição de materiais didáticos por meios digitais (Saviani; Galvão, 2021).

Diversos documentos legais foram emitidos para regulamentar e autorizar essas mudanças, como, por exemplo, a Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação (MEC), que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia da Covid-19, e o Parecer nº 5/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2020, que orientou sobre as diretrizes para a reorganização do calendário escolar e a realização de atividades pedagógicas não presenciais.

Conforme o Parecer Técnico nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, do Conselho Nacional de Educação:

As atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (Brasil, 2020).

Somente a partir das orientações do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal adotou medidas pedagógicas e administrativas que pudessem amparar os estudantes e professores com a continuidade da escolarização.

Nesse sentido, de maneira particular, destaca-se que a transição para o ensino a distância exigiu adaptações específicas para garantir que os estudantes PAEE tivessem acesso ao

currículo. Assim, a Coordenadoria de Educação Especial⁵, diante de dois grandes desafios que se instauraram naquele momento, a desigualdade digital e a capacitação de professores, dentre tantos outros, juntou esforços e elaborou algumas ações para fortalecer esse processo.

A maioria dos estudantes e/ou seus familiares, assim como muitos profissionais (professores de turmas comuns, professores do AEE, mediadores, dentre outros), não tinham acesso adequado à internet ou a dispositivos eletrônicos, ou não possuíam habilidades necessárias para utilizar tais recursos tecnológicos, o que dificultou a implementação do ensino a distância de forma equitativa. Muitos educadores precisaram se adaptar rapidamente ao uso de novas tecnologias e métodos de ensino on-line para elaboração de suas aulas, o que representou um desafio significativo.

A esse respeito, e considerando aquele momento, Magalhães (2020, p. 28) destaca que:

professores e estudantes de todo o país vivem o desafio de práticas pedagógicas desconhecidas e precisam se adequar a um novo modo de ensino que não contempla as condições de aprendizagens específicas de muitos estudantes. Em razão disso, possibilitar materiais e recursos diversificados, aliados a propostas curriculares mais flexíveis, pode nos ajudar a pensar recursos pedagógicos menos engessados não só para os estudantes com deficiência, mas para todos os alunos envolvidos neste processo.

Evidenciando o momento atual e o processo de ensino instalado naquele período, torna-se importante frisar que, para a realização das práticas pedagógicas dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, o uso da tecnologia tornou-se cada vez mais útil e indispensável, pois tem sido uma ferramenta de interação virtual, entre professores e estudantes, e entre professores e demais profissionais. Além disso, possibilitou a continuidade da escolarização durante o período pandêmico, oportunizando o processo de ensino-aprendizagem por meio do ensino não presencial, embora tais processos tenham demonstrado fragilidade.

Como medidas complementares a essas problemáticas, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenadoria de Ensino, lançou o projeto “Aprendendo Juntos”, utilizando três canais de televisão locais para transmitir aulas e conteúdos educacionais em horários alternativos, como uma forma de alcançar os estudantes que não tinham acesso à internet e a aparelhos tecnológicos, como o celular.

No entanto, as aulas não eram acessíveis aos estudantes com deficiência e muitos destes não conseguiam acompanhá-las. Sem a possibilidade de suporte técnico ou ajuda personalizada

⁵ A Coordenadoria de Educação Especial (CEES) é uma das coordenadorias criadas a partir da Lei Complementar nº 1/2013 que organiza a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal.

durante as transmissões, muitos estudantes com deficiência não conseguiam superar as barreiras tecnológicas ou de acessibilidade.

Por outro lado, a Coordenadoria de Educação Especial estabeleceu um plano de formação destinado aos profissionais da educação especial⁶, oferecendo ciclos formativos com temáticas da educação especial no formato síncrono via plataforma Google Meet e com transmissão pelo YouTube, no período de junho a setembro de 2020, com duração máxima de uma hora e meia cada uma.

Com base nas informações coletadas diretamente nessa coordenadoria, foi possível catalogar esses eventos, conforme mostra o quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Eventos formativos realizados pela CEES/SEMED em 2020

Eventos	Período	Nomes das Formações	Setor Responsável
I Ciclo Formativo	Junho a Julho de 2020	O tradutor/intérprete de Libras educacional e sua atuação pedagógica.	Coordenadoria de Educação Especial
		A rede de apoio a inclusão dos alunos PAEE e a colaboração escolar.	
		Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação alternativa e aumentativa.	
		Práticas docentes na sala de recursos multifuncionais: relato de experiências.	
		Ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para surdos.	
		Práticas docentes na sala de recursos multifuncionais: relatos de experiências.	
II Ciclo Formativo	Julho de 2020	Deficiência Intelectual x Dificuldades de Aprendizagem.	Coordenadoria de Educação Especial
		Altas habilidades/superdotação: identificação e suplementação.	
		Equipe multidisciplinar no atendimento as pessoas com deficiência	
		A saúde emocional dos profissionais da educação em tempos de pandemia.	Coordenadoria de Educação Especial e Coordenadoria de Ensino
III Ciclo Formativo	Setembro de 2020	A ferramenta educacional Aprendizap como estratégia de ensino.	Coordenadoria de Educação Especial e Coordenadoria de Ensino

Fonte: Informações cedidas pela Coordenadoria de Educação Especial – CEES/SEMED.

Além dos eventos em formato de lives, a Coordenadoria de Educação Especial também lançou vídeos formativos com temáticas voltadas ao campo da educação especial, os quais

⁶ Vale ressaltar que, na rede de ensino pesquisada, os estudantes PAEE recebem auxílio pedagógico de profissionais especializados da educação especial, previstos nas legislações municipais de Castanhal nº 028/2012 e nº 005/2018, como professor bilíngue, professor de braille, profissional de apoio escolar – mediador, professor de educação especial.

foram disponibilizados nos grupos de WhatsApp da rede municipal de ensino e também na plataforma YouTube. As lives realizadas também ficaram disponíveis nessa plataforma.

Apesar dos esforços da Secretaria Municipal de Educação em oferecer ciclos formativos para os profissionais da educação especial e professores das turmas comuns, as tecnologias digitais e da informação não foram suficientemente contempladas durante tais eventos.

Destaca-se, portanto, a ausência de capacitação em Tecnologias Digitais e da Informação para esses profissionais nesse período, no que se refere ao uso adequado das ferramentas digitais de ensino, bem como ao acesso à internet (Melo; Souza, 2022). Isso dificultou a adaptação às plataformas on-line e o uso de recursos tecnológicos para apoiar o aprendizado dos estudantes com deficiência.

Moran (2013) aponta para a importância do uso das tecnologias digitais em sala de aula, como um instrumento que colabora para a aprendizagem significativa e proporciona a capacidade dos estudantes de serem proativos. Pode-se dizer, portanto, que as tecnologias digitais também apresentam o mesmo efeito para estudantes com deficiência, ainda que utilizadas em casa.

Por outro lado, é importante ressaltar a importância da formação continuada desses professores para o uso das TICs, de modo que possam utilizá-la como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de estudantes PAEE, pois conforme pontuam Possa e Pieczkowski (2020, p. 10) “o AEE realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, constitui-se no suporte que vai contribuir para a permanência dos alunos da Educação Especial na escola regular, logo, é requisito o investimento na qualificação e na formação do professor atuante no AEE”, principalmente no uso dessas tecnologias nesse período da pandemia.

Portanto, é importante frisar que “a tecnologia não é a solução para todos os problemas da educação, mas pode ser um passo dentro do caminho para reais mudanças nas formas de aprender e ensinar” (Chiossi; Costa, 2008, p. 7).

4.2.2 Organização da Educação Especial durante a Pandemia da Covid-19 no ano de 2021

O ano letivo de 2021 iniciou com aulas não presenciais em muitas regiões do Brasil, uma continuidade das medidas adotadas em 2020 devido à pandemia da Covid-19. Sem muitas novidades significativas, as unidades de ensino da rede municipal de Castanhal continuaram a utilizar as mesmas estratégias pedagógicas do ano anterior, como aulas síncronas em

plataformas digitais e materiais impressos para ministrar aulas e oferecer conteúdos educacionais aos estudantes.

No contexto pesquisado, os conteúdos de ensino destinados aos estudantes PAEE eram organizados em material impresso e recursos didáticos concretos. No entanto, nem sempre correspondiam aos mesmos conteúdos que os demais estudantes da turma, nem aos mesmos componentes curriculares e/ou campos de experiência, no caso da educação infantil. Algumas dessas atividades eram descontextualizadas, em relação aos conteúdos dos demais estudantes da mesma turma.

Nesse período, quem organizava essas atividades não eram os professores das turmas comuns, mas sim os professores das salas de recursos multifuncionais, juntamente com os profissionais de apoio escolar – mediadores, professores bilíngues (para os estudantes surdos) e professores de braille (para os estudantes com deficiência visual), como destaca a participante Bianca *“Em relação às práticas pedagógicas, o AEE ficou na linha de frente como coordenação. Nós dividimos a equipe do AEE do primeiro ao quinto e do sexto até a EJA. Os mediadores foram orientados a continuar as aulas com os alunos, os atendimentos, só que via WhatsApp.”*.

Os professores que tinham acesso à internet em casa, por meio de aparelhos celulares e/ou computadores, realizaram chamadas de vídeos com seus estudantes como estratégia para desenvolverem suas aulas em modo síncrono, na tentativa de tornar o contato mais próximo e facilitar o ensino dos conteúdos.

No entanto, mesmo com as estratégias adotadas, muitos estudantes não tiveram acesso com equidade ao processo de continuidade de escolarização, o que resultou em consequências significativas em seu processo de ensino-aprendizagem, principalmente os estudantes que constituem o público da educação especial.

Por meio das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, foi possível perceber que, apesar da tentativa de alguns professores em ministrar suas aulas de forma síncrona, diversos fatores contribuíram para que essa abordagem não trouxesse resultados favoráveis, especialmente para estudantes com deficiência. Com base nisso, elencamos alguns aspectos que precisam ser discutidos e analisados:

- a) **dificuldades na interação:** a interação presencial é crucial para muitos estudantes com deficiência, que dependem de apoio físico, linguagem corporal, linguagem acessível e outras formas de comunicação não verbal, que são limitadas nas videochamadas, não permitindo ao professor perceber se o estudante está

compreendendo ou não, e como sanar as dificuldades apresentadas naquele momento. Enfatiza-se aqui, que a ausência de interações sociais reais com colegas e professores no ambiente escolar afetou negativamente o bem-estar emocional e psicológico de muitos estudantes com deficiência, comprometendo ainda mais sua capacidade de aprendizado;

- b) **problemas técnicos:** problemas com conexão à internet, falhas de dispositivos e falta de familiaridade com tecnologias digitais criaram barreiras significativas. Estudantes com deficiência podem precisar de tecnologias assistivas que não funcionam adequadamente em plataformas de videochamada convencionais. Dessa forma, a estratégia utilizada não seria acessível aos estudantes PAEE;
- c) **inadequação das plataformas:** muitas plataformas de videochamadas não são totalmente acessíveis. Por exemplo, podem faltar recursos como legendas em tempo real, interpretação em Libras e descrições de áudio. Em determinados momentos, os estudantes PAEE não participavam dessas videoschamadas com suas respectivas turmas. Para contornar essa situação, os mediadores realizavam chamadas de vídeo individuais com esses estudantes, utilizando o aplicativo WhatsApp;
- d) **falta de adaptação dos conteúdos:** os conteúdos de ensino e o formato das aulas ministradas por vídeoschamadas pelos professores não eram adaptados para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Dessa forma, embora o objetivo fosse facilitar o processo ensino-aprendizagem, os estudantes PAEE não tinham acesso com equidade a esses conteúdos, uma vez que os recursos pedagógicos e os materiais de apoio não estavam adequadamente ajustados para o ensino remoto. Estudantes com deficiências sensoriais, como surdez ou cegueira, enfrentaram grandes desafios nas videochamadas;
- e) **dificuldades na participação ativa:** alguns estudantes com certas deficiências podem ter dificuldades acentuadas para participar ativamente em videochamadas, devido a problemas como sobrecarga sensorial, dificuldades de concentração, especialmente aqueles com condições como TDAH ou autismo, que podem se desregular por não estarem compreendendo os conteúdos devido à ausência de adaptação curricular. Esses estudantes podem necessitar de apoio adicional especializado para sanar e/ou minimizar essas barreiras. Além disso, ainda tem os estudantes e seus familiares que não dispunham de recursos tecnológicos, como celular e até mesmo acesso à internet;

- f) **ambiente domiciliar:** o ambiente de aprendizagem em casa pode não ter sido adequado para todos os estudantes. A falta de um espaço tranquilo e de recursos pedagógicos e tecnológicos necessários afetou negativamente a capacidade de concentração e aprendizagem dos estudantes com deficiência;
- g) **falta de formação de professores:** muitos professores e demais profissionais não possuíam habilidades necessárias para utilizar ferramentas e tecnologias digitais e da informação de maneira eficaz e inclusiva. Inclui-se também a falta de capacitação em estratégias de ensino adaptadas para estudantes com deficiência utilizando essas tecnologias, para que os estudantes PAEE pudessem participar efetivamente das aulas síncronas.

A esses estudantes, também eram enviadas atividades impressas e/ou em formatos PDF e Word, as quais eram administradas pelos pais e/ou responsáveis. Algumas dessas atividades seguiam os mesmos conteúdos de ensino correspondentes à sua série/ano/etapa escolar, enquanto outras, eram descontextualizadas e distantes das mesmas propostas da turma comum.

A Instrução Normativa nº 04/2021 orientava que as atividades adaptadas destinadas aos estudantes PAEE deveriam ser organizadas em regime de colaboração entre o professor da turma comum e os profissionais da educação especial, sempre a partir dos mesmos conteúdos de ensino da turma em que o estudante estivesse regularmente matriculado. No entanto, de acordo com os relatos dos entrevistados, houve pouca participação dos professores das turmas comuns na elaboração dessas atividades pedagógicas.

O estudo mostrou que as atividades adaptadas destinadas aos estudantes PAEE eram organizadas exclusivamente pelos profissionais de apoio escolar – mediadores, professores bilíngues (quando se tratava de estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva), professores de braille (quando se trata de estudantes com deficiência visual) e professores do atendimento educacional especializado. Nas unidades de ensino que possuíam salas de recursos multifuncionais, essas atividades eram organizadas de forma conjunta com os professores do AEE.

No ano de 2021, a Coordenadoria de Educação Especial (CEES), uma das coordenadorias que compõem a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal e é responsável por organizar e acompanhar todo o processo educativo dos estudantes público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Castanhal, elaborou o documento “Educação Especial em tempos de pandemia - Orientações”. Tratava-se de uma cartilha contendo orientações sobre

como os professores das turmas comuns, os professores do AEE e demais profissionais da educação especial poderiam organizar as atividades pedagógicas destinadas a esses estudantes, de forma que pudessem ter acesso ao currículo escolar e seu processo de aprendizagem não fosse tão comprometido pela interrupção das aulas presenciais.

O documento destaca, dentre as várias orientações, que as atividades adaptadas destinadas aos estudantes PAEE deveriam ser elaboradas a partir do conteúdo de ensino correspondente à turma comum do ensino regular na qual os estudantes estivessem matriculados naquele ano letivo e que essas práticas pedagógicas fossem organizadas a partir de uma perspectiva inclusiva, permitindo que o aluno vivenciasse uma prática de ensino significativa em sua vida (Castanhal, 2021).

Apesar dessas orientações, de acordo com as informações coletadas nas entrevistas aplicadas aos participantes, uma dessas escolas mencionou que, no ano letivo de 2021, as atividades eram adaptadas sempre a partir dos mesmos conteúdos de ensino elaborados pelos professores da turma comum, embora algumas não fossem em sua totalidade, ou seja, parcialmente seguiam os mesmos conteúdos de ensino da turma regular.

Os professores das outras duas escolas afirmaram que as atividades seguiam parcialmente os conteúdos de ensino e dependiam dos anos escolares, pois os professores das turmas comuns e os mediadores não tiveram a oportunidade de conhecerem as especificidades e reais necessidades educacionais dos estudantes. Este último aspecto foi mais frequente no ano letivo de 2021, que iniciou totalmente remoto, sem aulas presenciais.

Deve-se aqui fazer uma breve discussão sobre a esses dados, pois, embora as escolas tenham feito as adaptações total ou parcialmente a partir dos mesmos conteúdos de ensino da turma regular, não se sabe se essas adaptações estavam acessíveis à compreensão dos estudantes com deficiência, se as mediações realizadas pelos pais e/ou responsáveis foram eficazes e suficientes para favorecer uma aprendizagem significativa desses conteúdos e se eles conseguiram ou não perceber esse fenômeno. No entanto, deve-se lembrar que esses estudantes tiveram acesso às atividades da turma comum, porém, acesso ao conhecimento científico, ainda é uma discussão que deve perpetuar.

5 POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO AEE

A continuidade do processo educativo de estudantes brasileiros foi desafiante para todos durante a Pandemia da Covid-19, enquanto perdurou o distanciamento social e a realização das aulas emergenciais (Saviani; Galvão, 2021; Melo; Souza, 2022; Santos et al., 2023; Porto; Júnior, 2023), inclusive para a própria família, pois foram seus membros que tiveram que assumir toda a responsabilidade de ensiná-los (Araujo et al., 2022).

Devido à pandemia da Covid-19, a prática presencial com os estudantes público do serviço do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais também não foi possível. Dessa forma, os professores de educação especial foram orientados, pelos sistemas de ensino, a buscar outros métodos para atender às necessidades desses estudantes.

Os professores do AEE enfrentaram desafios constantes, o que gerou inúmeras dúvidas sobre o fazer pedagógico e como lidar com essa nova realidade. Questionamentos como: Como atender às necessidades dos estudantes com deficiência sem conhecê-los presencialmente? De que maneira os estudantes poderiam receber, em casa, a estimulação necessária das habilidades adaptativas para realizar as atividades propostas pela turma comum? E, ainda mais pertinente: Como as famílias poderiam auxiliar os estudantes com deficiência nesse processo?

A prática docente e pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a pandemia da Covid-19 apresentou tanto possibilidades quanto dificuldades, conforme a percepção dos professores envolvidos no processo de pesquisa deste estudo.

Contudo, diante dos inúmeros desafios que sempre existiram e foram enfrentados até hoje para a inclusão escolar dos estudantes que constituem o público-alvo da educação especial, durante a pandemia da Covid-19, as escolas e os professores buscaram caminhos e possibilidades para que esses estudantes pudessem ser atendidos.

Como exemplos dessas significativas práticas e experiências durante o atendimento remoto aos estudantes com deficiência, temos o registro de como se deu esse processo a partir do relato de professores de educação especial que exercem docência em sala de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Castanhal – PA. Esses professores realizavam o atendimento educacional especializado nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia da Covid-19.

O relato desses professores foi registrado por meio de entrevistas semiestruturadas, que

abordaram o processo de continuidade de escolarização dos estudantes PAEE durante as aulas emergenciais na pandemia da covid-19, nos anos letivos de 2020 e 2021, bem como a organização das práticas pedagógicas dos professores do AEE nesse período. Após a transcrição e análise dos conteúdos, identificou-se um conjunto de palavras e expressões que traduzem os desafios e possibilidades enfrentados por esses professores, os quais foram diversos e complexos. As palavras mais mencionadas nas respostas dos participantes estão representadas na nuvem de palavras a seguir:

Figura 9 - Nuvem de Palavras das respostas dos participantes do procedimento de entrevista



Fonte: Elaboração da autora a partir da transcrição da entrevista.

Na Nuvem de Palavras, foi possível identificar aquelas que se repetem com maior frequência a partir das respostas obtidas nas entrevistas. As palavras mais citadas são: “atividades”, “adaptadas”, “estratégias”, “tecnologia”, “dificuldades”, “colaboração”, “professores”, “mediadores”, “alunos”, “família” e “engajamento”. Essas palavras estão

relacionadas ao processo pelo qual passou a organização do ensino durante as aulas emergenciais no período já mencionado.

Sendo assim, com base na lógica presente nesse conjunto de palavras, destacam-se quatro pontos fundamentais para discutir os desafios e as possibilidades encontradas pelos professores do atendimento educacional especializado na realização das práticas pedagógicas durante esse período:

- I) Adequação aos métodos de ensino não presenciais;
- II) A participação das famílias;
- III) O trabalho coletivo e colaborativo;
- IV) O processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

5.1 Adequação aos métodos de ensino não presenciais

Com o trabalho escolar reconfigurado pela urgência das aulas emergenciais em todo o Brasil, a pandemia da Covid-19 levou à intensificação e precarização do trabalho docente, com um aumento significativo da carga horária, adaptação forçada a novas tecnologias e insalubres condições de trabalho, causando, ainda, frustrações diante dos desafios impostos para a continuidade do processo educativo com aulas não presenciais, embora alguns esforços advindos dos sistemas de educação tenham sido feitos para apoiar os professores (Santos et al., 2023; Porto; Júnior, 2023).

Entende-se por intensificação do trabalho docente o processo no qual os docentes precisam responder cada vez mais a fortes pressões do sistema educacional de base capitalista e globalizado (Hypólito; Vieira; Pizzi, 2009). Os autores enfatizam que esses processos de intensificação variam de acordo com as categorias docentes, os contextos sociais, os diferentes ambientes de trabalho e as modalidades de atuação, o que faz com que não sejam uniformes e homogêneos.

No artigo “Educação na pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto”, publicado em 2021, Saviani e Galvão (2021) discutem as implicações pedagógicas do ensino remoto para o processo educativo e chamam atenção para os prejuízos à saúde física e mental causados pela intensificação e precarização do trabalho docente durante esse período. Isso ocorreu em detrimento da necessidade urgente de adaptação de professores e estudantes ao novo modelo educacional e às ferramentas tecnológicas, no contexto do isolamento social, em que as condições mínimas não foram atendidas para a grande maioria dos alunos e professores.

É possível perceber esses dois fenômenos nas falas dos participantes deste estudo. Por exemplo, a participante Bianca afirma que, para adaptar as atividades pedagógicas enviadas pelos professores das turmas comuns, era necessário dedicar tempo e todas as atividades, antes mesmo de serem enviadas aos alunos, passavam por ela para verificar se estavam adequadas às necessidades dos estudantes.

Outra participante menciona que uma das dificuldades durante esse processo foi o acesso à internet, tanto por parte dos professores e mediadores, quanto pelos pais dos alunos, o que resultava em atraso na conclusão das atividades adaptadas e, conseqüentemente, no envio tardio destas. Com esse atraso, as atividades ficavam acumuladas, tendo como premissa que as atividades eram enviadas quinzenalmente.

Se considerarmos o quantitativo de estudantes PAEE dessas unidades de ensino e a quantidade de componentes curriculares presentes nos cadernos pedagógicos enviados quinzenalmente, perceberemos que há um grande acúmulo de tarefas, o que exige um esforço significativo desses profissionais.

A partir dos dados coletados neste estudo, pode-se listar como intensificação do trabalho docente a necessidade emergencial de adaptação dos professores às tecnologias digitais e da informação para elaboração das atividades pedagógicas, a adequação aos métodos de ensino não presencial e o tempo necessário para a elaboração das adaptações dessas atividades. Além disso, associam-se aos aspectos que caracterizam a precarização do trabalho docente, a falta de acesso à internet e a recursos tecnológicos adequados (celulares, computadores, tablets), entre outros.

Para além desses aspectos, também é importante mencionar que muitas escolas e sistemas educacionais não estavam preparados para oferecer o suporte necessário aos professores. A falta de capacitação adequada, de recursos tecnológicos e de apoio psicológico contribuíram para a precarização das condições de trabalho (Saviani; Galvão, 2021).

Estudos como os de Santos et al (2023) e Porto e Júnior (2023) apontam que, durante o ERE na Pandemia da Covid-19, muitos professores enfrentaram condições de trabalho inadequadas em suas próprias casas, sem um espaço apropriado para dar aulas ou com recursos tecnológicos insuficientes. Esses fatores impactaram consideravelmente a qualidade do ensino e aumentaram o estresse dos docentes.

Apesar dessa realidade tão atual, trazida à tona pela pandemia da Covid-19, possivelmente tais precariedades docentes não sejam uma invenção dos eventos atuais, como a proposta inclusiva ou até mesmo da pandemia, mas deem continuidade a aspectos incipientes

de nosso modo de fazer educação e caracterizam precariedades tão presentes em diversos contextos que constituem a educação brasileira (Baptista, 2013).

5.2 A participação das famílias

A necessidade de adaptar o ambiente doméstico para as atividades educacionais e a falta de interação presencial trouxeram uma série de desafios e responsabilidades adicionais para as famílias, afetando assim, o convívio familiar (Araujo et al., 2022).

A comunicação constante entre famílias e professores foi essencial para ajustar o processo de ensino durante as aulas emergenciais às necessidades dos estudantes. Aulas virtuais, chamadas telefônicas e trocas de mensagens via WhatsApp foram comuns para discutir o progresso dos alunos, ajustar estratégias e orientar quanto à resolução das tarefas.

Durante esse período pandêmico, apesar das diversas estratégias implementadas para aproximar professores dos estudantes e estreitar o vínculo com os pais e/ou responsáveis, várias barreiras significativas dificultaram esses esforços e causaram barreiras na sondagem da aprendizagem desses alunos.

Os dados encontrados neste estudo mostram que as dificuldades enfrentadas pelos pais ao ministrarem o ensino aos filhos durante a pandemia foram variadas e significativas. A seguir, apresentam-se alguns resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas aos professores participantes da pesquisa:

Bianca: *“Sabemos que os pais não têm muito esse feeling para poder estar fazendo essas orientações desta forma. Eles têm feeling para outras coisas, mas não para a questão pedagógica, muitos pais não sabem. Mas, a maioria, noventa por cento dos pais dos alunos atendidos teve um engajamento, teve um envolvimento muito grande. Os pais foram muito parceiros, até no sentido de colocar o uniforme no aluno”*.

Maria de Jesus: *“Algumas mães tiveram tempo para realizar as atividades com seus filhos, porém muitos responsáveis questionaram a falta de tempo e habilidade para desenvolver as atividades”*.

Camila: *“As famílias até buscaram entender a dinâmica das aulas. Contudo, muitos pais não conseguiram orientar os filhos ou por causa da hora da aula, pois estavam trabalhando ou ainda por falta de internet e/ou de um celular ou computador em casa”*.

Os dados coletados mostram que, de certo modo, foi perceptível que os pais apresentavam dificuldades para conduzir o processo educacional em casa e também não

apresentavam conhecimentos pedagógicos para realizarem as práticas de estimulação das habilidades adaptativas dos estudantes PAEE, que são práticas específicas do serviço do AEE.

A fala da participante Camila evidencia que nem todos os pais e responsáveis estavam preparados para atuar como coeducadores de seus filhos durante a pandemia. Muitos precisaram aprender rapidamente a utilizar tecnologias educacionais e a adotar estratégias pedagógicas adequadas para apoiar seus filhos. No entanto, muitos enfrentaram dificuldades significativas, como a falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet de qualidade. A desigualdade digital agravou os desafios do ensino remoto para estudantes com deficiência (Saviani; Galvão, 2021; Araujo et al., 2022).

A sobrecarga de responsabilidades de acompanhar toda a rotina escolar dos filhos, combinada com as tarefas domésticas e profissionais, tornou o papel dos pais ainda mais desafiador durante esse período. A necessidade de conciliar o trabalho remoto com o apoio ao ensino dos filhos exigiu um esforço significativo das famílias (Araujo et al., 2022).

Desse modo, com base nos dados coletados neste estudo, é possível elencar as principais dificuldades enfrentadas pelos pais, segundo o ponto de vista dos professores do AEE participantes da pesquisa, a saber:

a) **falta de conhecimento e habilidades pedagógicas:** muitos pais se sentiram despreparados para ajudar os filhos com as atividades escolares devido à falta de conhecimento pedagógico. Essa dificuldade foi percebida, segundo os participantes, durante a devolutiva das atividades aos professores, como afirma Paulo, participante deste estudo: *“Muitas atividades devolvidas não demonstravam que os alunos as fizeram”*. O participante destacou que as atividades apresentavam escritas distintas ao longo dos materiais impressos, o que levantava dúvidas sobre a quem de fato pertenciam. Além disso, segundo a participante Maria de Jesus, *“a aplicabilidade das atividades pelos pais que alegavam não ter habilidade para desenvolver as propostas escolares diante da dificuldade apresentada pelos filhos”* evidencia a falta de conhecimento pedagógico dos pais para conduzirem o processo de ensino dos conteúdos e aplicação das atividades elaboradas. No entanto, apesar desses fatores, não se pode desconsiderar a importante participação dos familiares desses estudantes no processo educativo durante o período de aulas emergenciais na pandemia. Mesmo com fragilidades decorrentes da falta de conhecimento e domínio pedagógico para conduzirem um ensino adequado, foram eles os responsáveis pela aplicação e condução do ensino domiciliar;

b) **acesso limitado à tecnologia:** a ausência de dispositivos eletrônicos adequados e de uma conexão de internet estável representou um grande obstáculo para muitas famílias;

c) **conciliação de tarefas:** muitos pais enfrentaram dificuldades para equilibrar suas responsabilidades profissionais com a supervisão das atividades escolares dos filhos.

Os dados mostram que os pais enfrentaram uma série de desafios ao tentar ministrar o ensino aos filhos durante a pandemia da Covid-19. A falta de conhecimento pedagógico, a desigualdade digital e a dificuldade de conciliar tarefas foram os principais obstáculos apontados pelos professores do atendimento educacional especializado que participaram deste estudo.

Essas dificuldades ressaltam a importância de políticas públicas que ofereçam suporte adequado às famílias, promovam a inclusão digital e fortaleçam a parceria entre escolas e pais. Tais iniciativas são essenciais para enfrentar crises futuras e melhorar a qualidade da educação.

5.3 O trabalho coletivo e colaborativo

A pandemia da Covid-19 forçou a comunidade educacional a reimaginar e reinventar o ensino, destacando a importância do trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores das salas comuns e, também, entre estes e os pais e/ou responsáveis, com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis a todos os estudantes.

Nesse sentido, houve esforços coletivos e colaborativos, não apenas entre os professores, mas também com a coordenação pedagógica e demais profissionais da educação especial, visando à melhor organização do trabalho pedagógico. Embora, durante esse período, o processo educativo tenha sido fragilizado, também surgiram oportunidades para inovação e melhoria das práticas pedagógicas. A seguir, estão alguns aspectos importantes que evidenciam práticas dessa colaboração, conforme apontado pelos dados coletados neste estudo:

I) Comunicação e planejamento: O uso de plataformas de videoconferências (como Zoom, Google Meet, chamada de vídeo do WhatsApp) permitiu que os professores do AEE se reunissem regularmente com professores das turmas comuns, coordenadores pedagógicos e mediadores para discutir estratégias e orientá-los quanto aos procedimentos de adaptação de materiais didáticos e atividades pedagógicas. A participante Bianca lembra que: *“atuava junto a coordenação pedagógica e também junto aos mediadores. Eram realizadas muitas reuniões, via Google Meet, para alinharmos o trabalho. Para auxiliar o trabalho, foi organizado um cronograma”*.

Essa colaboração resultou na criação de materiais pedagógicos adaptados, como os

cadernos de atividades dos conteúdos de ensino dos respectivos componentes curriculares, além de chamadas de vídeos com os estudantes PAEE e seus responsáveis, sempre respeitando o mesmo horário de aula em que esses alunos estavam matriculados regularmente.

Essa estreita comunicação entre professores do AEE e demais profissionais da escola foi fundamental para enfrentar os desafios impostos pela pandemia nos anos de 2020 e 2021, garantindo que os estudantes com deficiência tivessem continuidade em seu processo educativo, ainda que no formato remoto à distância e diante de tantos obstáculos que vão além dos expostos neste estudo.

II) Adaptação de materiais e atividades pedagógicas: os professores participantes da pesquisa apontam que não realizaram o serviço específico do Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais, como destaca a participante Carmem: “*Nesse período pandêmico, o AEE não realizou atividades específicas do serviço com os alunos e sim proporcionou uma parceria com os professores titulares, mediadores e pais para que todos tivessem acesso às informações e atividades adaptadas do currículo da série do aluno*”.

O que foi detectado na pesquisa de campo é que os professores do AEE realizaram as adaptações das atividades propostas e as encaminhavam aos estudantes público-alvo da educação especial, em parceria com os profissionais de apoio escolar – mediador, professor bilíngue ou professor de braille.

Com base no relato de Bruna, participante da pesquisa, “*O AEE organizava o atendimento do aluno no horário que ele estava matriculado, dando sequência as atividades que eram adaptadas conforme as atividades que os professores encaminhavam*”, pode-se compreender que, durante a pandemia, o professor do AEE não destinava aos estudantes PAEE atividades específicas para estimulação das habilidades adaptativas que são realizadas na SRM durante o período presencial. Porém, os professores do AEE se concentraram na elaboração de atividades adaptadas dos conteúdos de ensino da turma comum, além de oferecer orientações aos professores das turmas comuns, aos profissionais da educação especial e aos pais e/ou responsáveis desses estudantes.

Cabe ressaltar que, embora não tenha sido possível desenvolver tais atividades, o professor de educação especial do atendimento educacional especializado não deixou de realizar as atribuições que lhe competem legalmente durante o ERE.

Baptista (2013), em “*Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE*”, discute, entre várias nuances, a importância de compreender o AEE não somente como o espaço físico de práticas que se traduzem em atendimentos. Desse modo, a ação docente vai além das

intervenções diretas e pontuais com o estudante, devendo envolver também o trabalho com outros interlocutores no contexto escolar, por meio de orientações pedagógicas e até mesmo formações em serviço.

A esse respeito, o Decreto Federal nº 7.611/2011, no inciso III do artigo 3º, destaca que um dos objetivos do serviço de atendimento educacional especializado é fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2011).

Por sua vez, a Resolução nº 4/2009, no artigo 13, também estabelece que é atribuição do professor da sala de recursos multifuncionais:

- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Desse modo, pode-se dizer que o professor do Atendimento Educacional Especializado enfrentou barreiras para disponibilizar as práticas que ocorriam no período presencial, devido às mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19, que afetou o mundo inteiro naquele momento. No entanto, não podemos afirmar que as atribuições do professor do AEE se resumem a essas práticas de atendimentos pontuais, embora as legislações nacionais estabeleçam a Sala de Recursos Multifuncionais como o lócus privilegiado para realização desse trabalho (Baptista, 2013).

A Resolução nº 4/2009 destaca a importância dos professores estabelecerem articulações com as famílias dos estudantes PAEE, orientando-os quanto ao uso de recursos de acessibilidade. Isso reforça a ideia de que as atribuições do professor do AEE não se limitam às práticas realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas vão além desse espaço (Baptista, 2013). Para o autor, dificilmente haverá uma ação em rede se o trabalho do professor do AEE estiver centrado exclusivamente no atendimento direto ao alunos público-alvo da educação especial, sendo fundamental a articulação com os professores e pais desses estudantes. Nos anos de 2020 e 2021, a efetivação dessa prática, conforme orienta a resolução mencionada, tornou-se ainda mais necessária devido às demandas impostas pelo contexto da pandemia.

O estudo mostra que, durante esse período, os professores do AEE desempenharam um papel importante no processo de adaptação de materiais de ensino para os estudantes com diferentes tipos de deficiência e especificidades distintas e variadas. A seguir, são apresentadas

as etapas pelas quais o processo de elaboração das atividades pedagógicas passou até chegar aos estudantes PAEE em suas residências.

Figura 10 - Processo de elaboração das atividades pedagógicas aos estudantes PAEE durante a pandemia da Covid-19.

PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS AOS ESTUDANTES PAEE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19



Fonte: Dados oriundos a partir da análise da autora.

A imagem anterior ilustra, com base nas informações coletadas durante o processo de entrevista, o trabalho coletivo dos profissionais das escolas na organização das práticas pedagógicas destinadas aos estudantes PAEE. Os participantes destacam que, durante a pandemia da Covid-19, o trabalho pedagógico do professor do AEE foi intenso e voltado para as orientações aos professores de turmas comuns, mediadores, professores bilíngues, professores de braille e pais de estudantes.

5.4 O processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência

Este estudo apresenta dados que evidenciam que o processo educativo de estudantes da educação especial ficou bastante comprometido devido a modalidade de ensino adotada e ao formato educacional implementado. Muitos estudantes não tiveram acesso a um ensino de qualidade e adaptado às suas necessidades. No entanto, o estudo não traz de forma mais aprofundada quanto ao impacto no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, mas apresenta dados que mostram outros aspectos importantes para discussão sobre o processo educativo desses alunos, a partir da percepção dos professores do AEE.

As aulas não presenciais durante a pandemia da Covid-19 trouxeram consequências significativas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência e para o seu processo de socialização. Nesse sentido, Bianca pontua que *“O que nós observamos é que a questão do presencial é fundamental, porque ali envolve muita questão da afetividade, e o nosso público ele precisa muito desse vínculo, porque sabemos que cada deficiência tem as suas peculiaridades, suas especificidades”*.

A participante destaca, de forma muito necessária, a importância do contexto presencial na educação para a efetivação das relações e interações entre os pares, envolvendo os estudantes com deficiência e os professores, uma vez que as relações reais do contexto social representam grande importância na formação e desenvolvimento dos indivíduos (Vigotski, 2000).

Vigotski (2003, p. 76) afirma que *“O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo”*, pois é nele que se constituem inúmeras e múltiplas relações que contribuem para a constituição da personalidade humana. Convencionalmente, para Vigotski (2003) o meio social é o conjunto das relações humanas.

Destaca-se, também, a afirmação da participante Bianca, a qual destaca que *“na maioria das vezes as atividades adaptadas atendiam a necessidade sim. (...) Então como é que eu soube que o aluno tinha sido alcançado, que as atividades estavam de fato atendendo as necessidades dele? Pelo retorno! Quando a aula acontecia de maneira on-line lá, na vídeochamada com o aluno. Porque os mediadores gravavam e eu via que o aluno realmente estava sendo atendido e suas necessidades estavam sendo atendidas, que a assimilação e desenvolvimento da aprendizagem estava ocorrendo de fato. O que não podemos falar com certeza é a questão daqueles que levavam as suas atividades e que faziam em casa e que traziam a cada quinze dias. Então aí é um pouco mais complicado poder afirmar. Então nessa questão de quem estava tendo o atendimento on-line, podemos falar assertivamente que de fato ali nós atendíamos, já*

aqueles que entregavam a cada quinze dias, sabíamos que nas atividades estavam a letra do aluno, mas a gente não sabia também como é que ocorria o processo”.

A participante Maria de Lourdes expressou sua preocupação e insatisfação com as devolutivas das tarefas, destacando que durante a *“devolutiva das atividades era percebido que várias propostas voltavam em branco e recebíamos a escuta dos pais com relação a falta de ânimo do aluno devido à quebra de rotina e falta da orientação da professora/mediadora de forma presencial”.*

Outra fala dela enfatiza que: *“Foi observado que o formato não presencial da entrega das atividades não proporcionou uma aprendizagem significativa aos alunos inclusive de acordo com o currículo mínimo”.*

A participante Camila complementa, dizendo: *“Muitas atividades devolvidas não demonstravam que os alunos as fizeram”.*

Com isso, pode-se afirmar que o aproveitamento na aprendizagem escolar dos estudantes com deficiência não se deve à inexistência de possibilidades, pois muitas existiram, mas sim nas condições socioeconômicas dos pais e/ou responsáveis, na fragilidade do conhecimento pedagógicos para conduzir o processo de ensino-aprendizagem ou ainda na qualidade dos recursos elaborados, que nem sempre atendiam às necessidades desses estudantes em casa.

Mantoan (1996, p. 36) sugere que *“a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”*, sendo de extrema importância o olhar sensível do professor ao analisar e avaliar cada avanço desse estudante a partir de sua especificidade, mesmo que seja atendido pelo AEE em casa ou na escola.

Por fim, destaca-se neste estudo a importância da educação formal em espaços escolares e a importância da mediação direta do professor. A escola é um microcosmo da sociedade, onde diversas interações sociais ocorrem diariamente. Professores, estudantes e funcionários formam uma rede de relações que contribuem de forma significativa para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos.

O ambiente social é fundamental para o processo educativo, pois é através das relações e interações sociais que os indivíduos desenvolvem sua personalidade, aprendem valores e constroem suas identidades. A esse respeito, Vigotski (2003, p. 79) nos lembra que *“em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza sua experiência social”* e deve reconhecer e valorizar esse contexto para promover um desenvolvimento holístico dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto, impulsionado pela pandemia da Covid-19, trouxe à tona inúmeros desafios e possibilidades para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na implementação de suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que tudo isso refletia no processo de desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial.

Ao longo deste estudo, que teve como objetivo conhecer as práticas pedagógicas organizadas pelos professores do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial em escolas municipais de Castanhal – Pará, durante as aulas emergenciais no período da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, foi possível observar a complexidade e a diversidade de fatores que influenciaram e/ou impediram a efetividade do ensino remoto para esses estudantes.

As informações obtidas neste estudo, por meio das entrevistas e questionários aplicados aos professores das salas de recursos multifuncionais, bem como dos documentos selecionados, oferecem condições favoráveis para análises e discussões para responderem as questões norteadoras da pesquisa, as quais constituem os conteúdos dos capítulos 4 e 5.

O estudo evidenciou que, apesar das medidas adotadas em documentos oficiais do Ministério da Educação e Secretaria Municipal de Educação da rede de ensino pesquisada, com o objetivo de reduzir os efeitos da interrupção das aulas presenciais devido a pandemia da Covid-19, os estudantes PAEE, em sua maioria, não foram efetivamente contemplados com os mesmos conteúdos de ensino da turma comum nas quais estavam matriculados. A falta de acesso as tecnologias adequadas e a uma internet de qualidade foi um dos principais obstáculos enfrentados, tanto pelos professores do AEE, como pelos mediadores, professores bilíngues, professores de braille, professores das turmas comuns e pelos estudantes e seus familiares. Muitos estudantes com deficiência não possuíam os recursos necessários para acompanhar as aulas remotas, o que agravou ainda mais as desigualdades educacionais.

Outro ponto a destacar, relacionado a essa questão, refere-se à preparação dos professores do AEE para o uso de ferramentas digitais, o que se revelou um desafio significativo nesse processo. A falta de treinamento específico dificultou a adaptação às novas demandas do ensino remoto, comprometendo a qualidade das atividades pedagógicas oferecidas.

Destaca-se a importância da colaboração entre professores da turma comum e profissionais da educação especial para atender às necessidades dos estudantes PAEE durante as aulas emergenciais nos anos de 2020 e 2021. A ausência dessa parceria resultou em barreiras

significativas para a aprendizagem desses alunos. Aprendendo com essas experiências, é essencial que políticas educacionais futuras priorizem a colaboração interdisciplinar, a formação contínua e a integração de tecnologias digitais e da informação, associadas às assistivas, visando criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

A adequação do conteúdo de ensino às necessidades individuais dos estudantes PAEE foi outro desafio. A personalização das atividades e a utilização de recursos acessíveis exigiram um esforço adicional dos professores do AEE e demais profissionais, que precisaram equilibrar a atenção individualizada voltada para as especificidades dos estudantes com a apropriação das tecnologias digitais. Essas tecnologias serviram como suporte para a elaboração das atividades adaptadas e também foram utilizadas para tentar minimizar os impactos do distanciamento social.

O estudo aponta que, no processo de elaboração das atividades adaptadas destinadas aos estudantes PAEE, embora os resultados mencionem a participação dos professores das turmas comuns do ensino regular, esses profissionais tiveram participação reduzida na adaptação das atividades. A responsabilidade por esse processo ficou principalmente com os profissionais de apoio escolar – mediadores ou professores bilíngues ou professores de braille e professores das salas de recursos multifuncionais.

Assim, verifica-se que a necessidade de adaptação ao ensino remoto impulsionou à descoberta e ao desenvolvimento de novos recursos educacionais, os quais podem ser integrados ao ensino presencial no futuro, enriquecendo as práticas pedagógicas e potencializando a inclusão.

Desse modo, os desafios enfrentados pelos professores do AEE durante o ensino remoto evidenciam a necessidade de um investimento contínuo em formação profissional, infraestrutura tecnológica e no desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inclusão digital e educacional. Ao mesmo tempo, as possibilidades emergentes destacam o potencial transformador das tecnologias digitais e a importância de uma abordagem pedagógica inovadora e colaborativa.

A participação das famílias foi essencial nesse processo, pois foram os pais e/ou responsáveis desses estudantes que assumiram a responsabilidade pelo ensino em domicílio. No entanto, essa colaboração também representou um desafio. Nem todas as famílias estavam preparadas ou possuíam os recursos necessários para oferecer suporte adequado aos seus filhos durante o ensino remoto, o que pode ter comprometido o processo de aprendizagem.

Considera-se que mesmo diante da fragilidade e das dificuldades relacionadas à falta de conhecimento pedagógico de muitos pais, é importante ressaltar que a participação ativa e constante das famílias foi essencial para o processo educacional. Essa colaboração fortaleceu a rede de apoio durante as aulas emergenciais, permitindo que a escolarização dos estudantes com deficiência fosse mantida. O envolvimento das famílias pode continuar sendo um recurso fundamental, promovendo uma rede de suporte mais ampla e integrada para os estudantes.

Com base nisso, o estudo evidencia questões importantes que nos levam a refletir sobre a necessidade dos sistemas de ensino investirem em formações e aperfeiçoamentos para professores e demais profissionais da educação no uso de tecnologias assistivas, da informação e digitais. Essas ferramentas devem oferecer suporte à organização intencional de práticas e estratégias de ensino inclusivas no ambiente escolar, capazes de atender às diversas necessidades dos estudantes, independentemente de suas capacidades ou circunstâncias, especialmente em momentos de crise, como o vivenciado recentemente.

Para o futuro, é essencial que as experiências e aprendizados adquiridos durante o ensino remoto sejam incorporados e aperfeiçoados, visando assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes. A superação dos desafios e a ampliação das possibilidades dependem de um esforço coletivo e de uma atenção cuidadosa às necessidades específicas de cada aluno, promovendo uma educação que valorize a diversidade e fortaleça a inclusão em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Denise Conceição Garcia; OLIVEIRA, Letícia Natália de; BERETTA, Regina Célia de Souza; BITTAR, Cléria Maria Lobo. Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? **Saúde Soc.** São Paulo, v.31, n.1, e200877, 2022.

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

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: Para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto. MORENO, Katia Regina. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. 43-61.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jul. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 maio 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=146658-pcp005-20&category_slug=abril-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 de nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 29 de novembro de 2022.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 31 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Portaria Ministerial Nº13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt343-20-mec.htm . Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC/SEESP. Brasília, MEC, 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 29 de novembro de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 de novembro de 2022.

BRASIL. **Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 22 de outubro de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, outubro de 2020.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, v. 7, n.3, agosto 2020.

CASTANHAL. Instrução Normativa nº 004/2021, de 29 de setembro de 2021. Dispõe sobre as orientações para as unidades da rede pública municipal de ensino, no período de retorno gradativo das aulas presenciais da educação infantil e continuidade de suspensão das atividades letivas presenciais do ensino fundamental, ocasionadas pela pandemia da covid-19 e dispõe sobre as orientações no contexto de planejamento para continuidade das atividades escolares vinculadas à rede pública municipal de ensino no ano letivo de 2021. Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, 2021.

CASTANHAL. Instrução Normativa nº 03/2020, de 12 de junho de 2020. Dispõe de orientações para o Planejamento de Retorno das atividades escolares na Rede Pública Municipal de Ensino para o ano letivo de 2020. Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, 2020a.

CASTANHAL. Instrução Normativa nº 04/2020, de 07 de agosto de 2020. Dispõe de orientações no contexto de planejamento para retomada das atividades escolares vinculadas à Rede Pública Municipal de Ensino no ano letivo de 2020. Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, 2020b.

CASTANHAL. Instrução Normativa nº 05/2020, de 18 de setembro de 2020. Dispõe sobre orientações às unidades da Rede Pública Municipal de Ensino, para o registro das atividades desenvolvidas no ano de 2020, em face das adequações necessárias no Calendário Escolar, em decorrência do estado de pandemia ocasionada pela COVID 19 e seus impactos no âmbito educacional. **Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, 2020c.**

CASTANHAL. Lei Municipal Complementar nº 001 de 11 de janeiro de 2013. Reorganiza a estrutura administrativa do município de castanhal e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, 2013.

CASTANHAL. Lei Municipal nº 028/2012 de 28 de março de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos públicos e dá outras providências.

CASTANHAL. Lei Municipal nº 05/2018 de 16 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a criação de cargos públicos para profissional de apoio escolar- cuidador e profissional de apoio escolar- mediador e a revogação dos artigos 2º, 3º, 4º e 5º e anexos i e ii da Lei nº 028/2012, de 28 de maio de 2012, e dá outras providências. Castanhal: Gabinete do Prefeito, 2018.

CASTANHAL. Orientações: Educação Especial em tempos de pandemia. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação Especial (CEES). Castanhal – PA, maio de 2021.

CHIOSSI, Renata Reis. COSTA, Christine Sertã. Novas formas de aprender e ensinar: a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação de professores da educação básica. **Linguagem e Tecnologia**, vol. 11, n. 2, p. 160-176, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534 – 551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **RPGE– Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes Pedagógicos: Reflexões conceituais. In: D'ÁVILA, C. MARIN, A. J. FRANCO. M. A. S. FERREIRA, L. G. (Org.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA. 180p. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 15 – 35.

GONZÁLEZ, J.A.T. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, Jul/Dez 2009

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães. FILHO, Teófilo Alves Galvão.(Org.). **O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. 17-24.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. A Escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: Tecendo Algumas Possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 205 – 221, 2020.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista do centro de educação**, nº 23, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952/2981> . Acesso em: 21 jan/2024.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Schmidt. **Práticas pedagógicas no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, Lécia Nájla dos Santos; SOUZA, Edmacy Quirina de. Educação em tempos de pandemia: os impactos da emergência de um “novo normal”. **Revista Panorâmica**, V. 35, Jan./Abr. 2022.

MENDES, Rodrigo Hübner; CONCEIÇÃO, Luiz Henrique De Paula; GALERY, Augusto Dutra. Educação física inclusiva. In: MENDES, Rodrigo Hübner (Org.). **Educação inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MORAN, J.M. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. In: MORAN, J.M; MASSETTO, T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel P. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**. V. 7, n. 1, p. 75 – 94, 2015.

PINTO, Gláucia Uliana; AMARAL, Mateus Henrique do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP. V. 30, e20180032, 2019.

PORTO, Tatiana Naiana Rodrigues dos Santos; JÚNIOR, Fernando José Guedes da Silva. Síndrome de Burnout em professores durante a pandemia de COVID-19. **Saúde e Pesquisa**. v16, nº 3, e11637, 2023.

POSSA, Joce Daiane Borilli; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 33. Santa Maria - RS, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acessado em: 05 de janeiro de 2021.

SANTOS, Isabela Teodoro dos; COUTO, Maria Fernanda Flausino; PEREIRA, Michelle Morelo; BRAZ, Matheus Viana. Síndrome de Burnout em professores durante a pandemia da COVID-19. **Psicologia em Pesquisa**. Volume 17, e35535, 2023.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto. In: **Universidade e Sociedade**. Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano 31, nº 67, jan./2021.

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

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. revisada e atualizada. Florianópolis: UFSC, 2005.

TRIVIÑOS, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116 – 154.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação & Sociedade**: Campinas, v. 21, n.71, 2000, p. 23-44.

VIGOTSKI, L. S. O problema e o método de investigação. In: Vigotsky, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 1 – 18

ZAVITOSKI, Pollyana; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Enriquecimento Curricular para alunos com superdotação**: análise do processo em uma escola estadual de Bauru. Caderno de Resumos - IV Simpósio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, 2018.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS (2020-2021)

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS
DADOS DE REFERÊNCIA: ANO LETIVO 2020**

1. DADOS DO ESTREVISTADO		
Participante Entrevistado: _____		
Cargo / Função: _____	Vínculo: () Efetivo () Contrato	
Quanto tempo já atua nessa função? _____		
Turno(s) em que atua na Sala de Recursos Multifuncionais: () manhã () tarde () noite		
2. IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO		
1.1. Unidade de Ensino: _____		
1.2. Nome dos (as) Professores (as) lotados (as) na Sala de Recursos Multifuncionais: _____ _____ _____		
1.3. Ano/Etapa ofertados na unidade de ensino:	() Educação Infantil (4 e 5 anos); () Anos iniciais – 1º ao 5º ano; () Anos Finais – 6º ao 9º ano; () EJA - 1ª a 4ª etapa	
1.4. Turnos ofertados na unidade de ensino:	() manhã () tarde () noite	
1.5. Marque abaixo os estudantes com deficiência atendidos nessa unidade de ensino: () Deficiência Intelectual; () Deficiência Física; () Deficiência Auditiva; () Deficiência Visual; () Deficiência Múltipla; () Surdocegueira () Transtorno do Espectro Autista		
3. DADOS ESTATÍSTICOS:		
2.1. Quantitativo de estudantes com deficiência com matrícula regular até dezembro:	Educação Infantil: _____	
	Anos iniciais – 1º ao 5º ano: _____	
	Anos Finais – 6º ao 9º ano: _____	
	EJA - 1ª a 4ª etapas: _____	
2.2. Quantitativo de estudantes com deficiência que tiveram acesso às atividades pedagógicas encaminhadas pelos professores do AEE:	Educação Infantil – 4 e 5 anos	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	Anos Iniciais – 1º ao 5º ano	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	Anos Finais – 6º ao 9º ano	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	EJA – 1ª a 4ª Etapa	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
2.3. Quantitativo de estudantes com deficiência que não deram devolutivas das atividades pedagógicas encaminhadas pelos professores do AEE:	Educação Infantil – 4 e 5 anos	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	Anos Iniciais – 1º ao 5º ano	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	Anos Finais – 6º ao 9º ano	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	EJA – 1ª a 4ª Etapa	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____

2.4. Quantitativo de estudantes com deficiência transferidos até dezembro:	
2.5. Quantitativo de estudantes com deficiência que evadiram até dezembro:	
2.6. Quantitativo de estudantes com deficiência com aprovação para o ano letivo de 2021:	
Data do preenchimento: ____/____/_____ Assinatura do Responsável pelas informações: _____	

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS
DADOS DE REFERÊNCIA: ANO LETIVO 2021**

1. DADOS DO ESTREVISTADO		
Participante Entrevistado: _____		
Cargo / Função: _____	Vínculo: () Efetivo () Contrato	
Quanto tempo já atua nessa função? _____		
Turno(s) em que atua na Sala de Recursos Multifuncionais: () manhã () tarde () noite		
2. IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO		
1.1. Unidade de Ensino: _____		
1.2. Nome dos (as) Professores (as) lotados (as) na Sala de Recursos Multifuncionais: _____ _____ _____		
1.3. Ano/Etapa ofertados na unidade de ensino:	() Educação Infantil (4 e 5 anos); () Anos iniciais – 1º ao 5º ano; () Anos Finais – 6º ao 9º ano; () EJA - 1ª a 4ª etapa	
1.4. Turnos ofertados na unidade de ensino:	() manhã () tarde () noite	
1.5. Marque abaixo os estudantes com deficiência atendidos nessa unidade de ensino: () Deficiência Intelectual; () Deficiência Física; () Deficiência Auditiva; () Deficiência Visual; () Deficiência Múltipla; () Surdocegueira () Transtorno do Espectro Autista		
3. DADOS ESTATÍSTICOS:		
2.1. Quantitativo de estudantes com deficiência com matrícula regular até dezembro:	Educação Infantil: _____	
	Anos iniciais – 1º ao 5º ano: _____	
	Anos Finais – 6º ao 9º ano: _____	
	EJA - 1ª a 4ª etapas: _____	
2.2. Quantitativo de estudantes com deficiência que tiveram acesso às atividades pedagógicas encaminhadas pelos professores do AEE:	Educação Infantil – 4 e 5 anos	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	Anos Iniciais – 1º ao 5º ano	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	Anos Finais – 6º ao 9º ano	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	EJA – 1ª a 4ª Etapa	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
2.3. Quantitativo de estudantes com deficiência que não deram devolutivas das atividades pedagógicas encaminhadas pelos professores do AEE:	Educação Infantil – 4 e 5 anos	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	Anos Iniciais – 1º ao 5º ano	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	Anos Finais – 6º ao 9º ano	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
	EJA – 1ª a 4ª Etapa	1º Semestre: _____ 2º Semestre: _____
2.4. Quantitativo de estudantes com deficiência transferidos até dezembro:		
2.5. Quantitativo de estudantes com deficiência que evadiram até dezembro:		

2.6. Quantitativo de estudantes com deficiência com aprovação para o ano letivo de 2021:	
Data do preenchimento: ____/____/_____ Assinatura do Responsável pelas informações: _____	

APÊNDICE B: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS**

Participante Entrevistado: _____
 Cargo / Função: _____ Vínculo: () Efetivo () Contrato
 Quanto tempo já atua nessa função? _____
 Turno(s) em que atua na Sala de Recursos Multifuncionais: () manhã () tarde () noite

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As perguntas abaixo fazem referência aos dois primeiros anos da pandemia (2020 e 2021), períodos em que as aulas ocorreram de forma não presenciais.

1. Quais as práticas pedagógicas organizadas por você aos estudantes com deficiência durante as aulas não presenciais?

2. Que aspectos eram considerados para a elaboração dessas práticas?

3. Quais os desafios encontrados por você na organização das práticas pedagógicas destinadas aos estudantes com deficiência durante as aulas não presenciais para dar continuidade ao processo de escolarização no período pandêmico de 2020 e 2021?

4. Quais meios foram organizados para que os estudantes tivessem acesso aos conteúdos de ensino: atividades impressas, vídeochamadas? Quais recursos foram utilizados?

5. Como se deu o processo de entrega das atividades pedagógicas aos estudantes com deficiência e como ocorriam as devolutivas destas à unidade de ensino?

6. As atividades destinadas aos estudantes com deficiência atendiam às suas necessidades educacionais durante esse período? Como você percebia isso considerando a devolutiva dessas atividades?

7. Como se deu o engajamento das famílias dos estudantes com deficiência durante as aulas não presenciais no desenvolvimento das atividades enviadas?

8. Durante esse período, o que foi observado no processo ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência a partir das devolutivas das atividades pedagógicas?

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE AS AULAS NÃO PRESENCIAIS

Pesquisador: CLAUDIA ALVES BATISTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69571823.0.0000.0018

Instituição Proponente: Campus Universitário de Castanhal

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.159.178

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa intitulada "Práticas pedagógicas de professores do Atendimento Educacional Especializado durante as aulas não presenciais" objetiva a inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que se torna cada vez mais necessária e essa discussão ganha expressão no país a partir da assinatura do Brasil como signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O estudo tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas organizadas pelos professores do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência de cinco escolas municipais de Castanhal – Pará durante as aulas não presenciais e o impacto destas no processo de ensino-aprendizagem desses alunos durante a Pandemia nos anos 2020 e 2021.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as práticas pedagógicas organizadas pelos professores do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência de cinco escolas municipais de Castanhal – Pará durante as aulas não presenciais e o impacto destas no processo de ensino-aprendizagem desses alunos durante a Pandemia nos anos 2020 e 2021?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, a pesquisa não irá gerar riscos a integridade física e/ou psicológica dos

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.159.178

participantes e a qualquer momento os participantes poderão expor suas dúvidas a respeito do questionário e da entrevista semiestruturada, que poderão ser esclarecidas pela pesquisadora. Caso os participantes desejarem não dar continuidade a pesquisa, poderão retirar seu consentimento, sendo sua participação interrompida sem prejuízo ou penalidade. Com relação aos benefícios, contribuirá para novas fundamentações teóricas e práticas acerca do processo educativo de alunos público-alvo da educação especial, em período de aulas não presenciais, além de trazer reflexões para a sociedade e para os professores sobre os impactos na educação desses sujeitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada na Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA, tendo como sujeitos da pesquisa, os professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado na escola municipal em questão, alunos e familiares que relacionam-se com esse tipo de atendimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta os documentos necessários ao Comitê de Ética.

Recomendações:

Esta proposta apresenta relevância social, pois pretende-se, com os achados, contribuir para a garantia da inclusão educacional de pessoas com deficiência, que são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, independente de contextos atípicos, onde faz-se necessário o distanciamento físico, visto que o desenvolvimento dos produtos e ferramentas tecnológicas e o avanço na evolução do aprendizado desses recursos adquiridos pelos profissionais da educação no último ano, deixará um legado por muito tempo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2133750.pdf	12/05/2023 10:54:38		Aceito
Outros	TERMO_DE_ACEITE_DO_ORIENTAD	12/05/2023	CLAUDIA ALVES	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.159.178

Outros	.pdf	10:53:19	BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	12/05/2023 10:36:01	CLAUDIA ALVES BATISTA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_DANSTITUICAO.pdf	12/05/2023 10:30:40	CLAUDIA ALVES BATISTA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	12/05/2023 10:22:17	CLAUDIA ALVES BATISTA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_ISENCAO_DE_ONIUS_FINANCEIRO_UFPA.pdf	12/05/2023 10:20:08	CLAUDIA ALVES BATISTA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO.pdf	12/05/2023 10:17:54	CLAUDIA ALVES BATISTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_CLAUDIA_ALVESBATISTA.pdf	09/05/2023 10:09:53	CLAUDIA ALVES BATISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_CLAUDIA_ALVES_BATISTA_FINAL.pdf	02/05/2023 23:29:54	CLAUDIA ALVES BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 03 de Julho de 2023

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br