

Docência em contexto pandêmico: a produção de práticas pedagógicas em educação especial

La enseñanza en un contexto de pandemia: la producción de prácticas pedagógicas en educación especial

Alexsandra dos Santos Rosa
Fabiane R. de Souza Bridi
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria - Brasil

Resumo

A pesquisa busca compreender os efeitos do ensino remoto sobre as práticas pedagógicas do professor de educação especial na pandemia da Covid-19, considerando o período do distanciamento social e o retorno ao ensino presencial. Participaram da pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada, 10 professores de educação especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, que atuam no Atendimento Educacional Especializado. A produção analítica se deu por meio da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados apontam os desafios vivenciados na prática pedagógica do AEE no ensino remoto e retorno presencial.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Atendimento Educacional Especializado; Pandemia.

Resumen

La investigación busca comprender los efectos de la enseñanza remota en las prácticas pedagógicas del docente de educación especial en la pandemia del Covid19, considerando el período de distanciamiento social y el regreso a la enseñanza presencial. Participaron de la investigación, a través de entrevistas semiestructuradas, 10 docentes de educación especial de la Red Municipal de Educación de Santa María, que trabajan en Servicios Educativos Especializados. La producción analítica se realizó a través del análisis de contenido de Bardin. Los resultados apuntan los desafíos vividos en la práctica pedagógica del AEE en docencia remota y retorno presencial.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; Atendimento Educacional Especializado; Pandemia.

Introdução

A pandemia da Covid-19 afetou sobremaneira a área educacional. No Brasil, foi preciso paralisar temporariamente as atividades presenciais e substituí-las por aulas em meio digital, enquanto durasse a pandemia da Covid-19 (Brasil, 2020a). Foi a forma que o Estado encontrou de continuar garantindo aos estudantes o seu direito à educação, sem colocar a saúde da comunidade escolar em risco. Assim, professores e alunos precisaram se adaptar a uma nova forma de ensinar e aprender mediada pelas tecnologias, o chamado home office passa a ocupar lugar significativo na prática docente. Guiados pelas recomendações da Organização Mundial da Saúde e do governo federal, a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM), também paralisaram suas atividades presenciais.

Os professores de Educação Especial (EE), diante das restrições sociais e educacionais impostas pela pandemia também tiveram sua prática pedagógica desafiada, pois sem poder trabalhar presencialmente precisaram adaptar, planejar e promover outras dinâmicas pedagógicas para o novo panorama educacional que dessem conta das especificidades educacionais de seus alunos. A dinâmica da docência virtual é complexa e utilizar as “tecnologias digitais em rede na educação evidencia que os ambientes virtuais modificam o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial, pois são outros espaços e tempos pedagógicos que se apresentam” (Souza, 2020, p.113). Tais situações apresentam-se como um novo desafio à prática desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tendo em vista a gama de subjetividades e singularidades da docência dos professores de EE, esta pesquisa¹ orienta-se pela seguinte problemática: como os professores de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado mobilizaram suas práticas pedagógicas no ensino remoto e no retorno às atividades presenciais?

O artigo de caráter qualitativo, tem como objetivo compreender os efeitos do ensino remoto sobre as práticas pedagógicas do professor de educação especial observadas durante a pandemia da Covid-19, considerando o período de distanciamento social e o retorno ao ensino presencial.

A pandemia da covid-19: reflexos na educação especial

Notoriamente a pandemia da Covid-19, potencializou as desigualdades sociais, sendo os grupos em situação de vulnerabilidade social os mais afetados. Santos (2020), afirma que as mulheres, a comunidade LGBTQIAP+, os trabalhadores informais, pessoas em situação de

rua, moradores da periferia, idosos e as pessoas com deficiência mesmo antes da pandemia, já viviam em situação de vulnerabilidade social.

Em relação às pessoas com deficiência, Santos (2020) faz-nos perceber que, de uma certa forma, estas vivem uma quarentena permanente, pois são vítimas de formas de dominação como o capitalismo, o colonialismo, o patriarcado e o capacitismo que os discrimina. Em pleno século XXI, ainda vivenciamos as desigualdades e a desvalorização a partir de nossa constituição física, cognitiva e/ou emocional. A pandemia mostrou-nos que as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade, pelo contrário, a injustiça, a discriminação, e a exclusão social ficaram mais evidentes.

No Brasil, milhões de estudantes foram afetados com o fechamento das escolas e a interrupção das aulas presenciais no ano de 2020. Entretanto, um estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa Infinito da Faculdade de Educação da UFMG (2020), aponta que para os estudantes com deficiências os enfrentamentos foram mais significativos, em especial, devido a sua condição de vulnerabilidade em relação à garantia dos seus direitos educacionais.

O grupo teve como objetivo ouvir os familiares dos estudantes com deficiência sobre suas percepções a respeito do impacto da Covid-19 na educação dos seus filhos. Foi possível apurar que: 73,44% das famílias disseram ter computadores em casa; 26,17% responderam não possuir, enquanto 97,41% disseram ter celulares; destes, 93,77% responderam possuir internet em suas residências, porém, a pesquisa não apresentou um juízo de valor sobre a qualidade do acesso; 56,88% dos estudantes não estavam participando das atividades síncronas e, dentre os participantes, 68% dos alunos, não conseguia interagir por muito tempo nas atividades. Do total de estudantes com deficiência que realizavam as aulas síncronas, um pequeno percentual conseguiu realizar a atividade de forma autônoma, destacando que grande parte dos estudantes com deficiência necessitam do auxílio de adultos para mediar sua aprendizagem.

O estudo considera que os direitos educacionais destes estudantes não foram completamente garantidos, pois uma grande parcela não recebeu atividades planejadas e muitos ficaram com a autonomia comprometida, pois não conseguiam realizar as atividades sem auxílio. Compreende-se ainda, que mesmo que estes estudantes apresentem

dificuldades em acompanhar as atividades remotas, este fator não deve servir como pretexto para impedir que seu direito à educação seja assegurado.

Docência no contexto emergente da pandemia da covid-19: ações do AEE

Há muito tempo os professores de EE enfrentam diversos desafios em sua prática pedagógica. Estes transitam entre: despreparo da comunidade escolar para lidar com a inclusão, falta de infraestrutura do espaço escolar que atenda às especificidades dos alunos, dificuldades para captação de recursos materiais etc. Longe de estarem superados, outros novos se apresentaram a partir da pandemia e do distanciamento social, que impossibilitaram as interações presenciais entre professor e aluno, “[...] o mundo hoje presencia uma nova forma de comportamento social, com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados” (Barreto; Rocha, 2020, p. 2).

Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação, aprovou Parecer nº 5, que propõem a adoção de atividades pedagógicas não presenciais em todas as modalidades de ensino, sendo extensivas aos estudantes público-alvo da EE, e deveriam ser garantidas enquanto não houvesse a possibilidade do retorno presencial (Brasil, 2020b). Aos Estados, Distrito Federal e Municípios coube assegurar medidas locais que garantissem a oferta do AEE (Brasil, 2020b).

Na RMESM as aulas remotas começaram em junho de 2020, com a regulamentação do ERE para as escolas de ensino fundamental. A Resolução nº 40 do Conselho Municipal de Educação de Educação de Santa Maria (CMESM), em seu Art. 6º, a define que as atividades remotas devem utilizar estratégias interdisciplinares e contextualizadas, que podem ser mediadas ou não pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), buscando alcançar os objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), bem como no Documento Orientador Curricular (DOC) do município de Santa Maria. Para manter o contato com as famílias poderiam ser utilizados as redes sociais, grupos no WhatsApp e plataformas educacionais (Santa Maria, 2020a).

Importante esclarecer que o ensino remoto passou a ser uma alternativa para garantir os processos de ensino e aprendizagem no período da pandemia. Nesse sentido, faz-se necessário demarcar as diferenças entre EaD e ensino remoto. Conforme Nakano, Roza e Oliveira (2021) o EaD se caracteriza como uma modalidade de ensino com legislação própria e metodologias específicas, já o ensino remoto refere a mudanças temporárias e

emergenciais para garantir o ensino que normalmente seria ofertado de forma presencial. Nesse sentido, o Ensino Remoto Emergencial é uma:

modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (Moreira; Schlemmer, 2020, p.08)

Com o objetivo de atender as demandas de aprendizagem, os professores foram orientados a utilizarem recursos tecnológicos e pedagógicos, síncronos e assíncronos, bem como plataformas digitais voltadas à educação, como: Google Classroom, Zoom, Google Meet, e Google for Education, que passaram a mediar a prática pedagógica e tornaram-se as novas salas de aula. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação (SMEd), disponibilizou aos professores cursos de formação para adaptarem-se a esse novo modelo educacional. Entretanto, nem todos os alunos dispunham de acesso aos recursos tecnológicos ou ainda possuíam habilidade para interagir com essas ferramentas, tal fato se configurou como um dos mais novos desafios à prática docente.

É pertinente salientar que apesar de todas as dificuldades impostas neste período, o AEEⁱⁱ enquanto um serviço da EE, também foi ofertado com o objetivo de eliminar as barreiras no processo de escolarização dos estudantes com deficiências, Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas habilidades/superdotação, além de garantir o direito à aprendizagem, acesso ao currículo, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2009). Este serviço tem como função, “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008, p. 11).

A Resolução n.4/2009 em seu Art. 5º, orienta a sala de recursos multifuncionais da escola regular como espaço prioritário para o desenvolvimento das atividades do AEE (Brasil, 2009). Entretanto, como nos diz Cury *et al.* (2020), o AEE não se limita ao espaço da sala de recursos. Em tempos de pandemia, a orientação foi de possibilitar “atividades pedagógicas remotas ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas possibilidades” (Cury *et al.*, 2020, p. 4).

Nesse sentido, o AEE deve ser garantido e motivado pelos “professores regentes e especializados, em articulação com as famílias, para a organização das atividades

Docência em contexto pandêmico: a produção de práticas pedagógicas em educação especial

pedagógicas não presenciais a serem realizadas” durante o período de emergência (Brasil, 2020b, p. 15). Desta forma, além de ser disponibilizado os recursos e materiais de apoio, deve ser garantido a estes estudantes o acesso ao currículo escolar. Para isto, os professores do AEE e os professores regentes da sala de aula comum deverão, articulados com a equipe escolar, adequar os materiais e prover às famílias com orientações específicas e apoio necessários (Brasil, 2020b).

Além de desenvolver atividades com os estudantes na sala de recursos multifuncionais, o professor do AEE tem como atribuição acompanhar as ações em sala de aula, além de trabalhar junto aos professores e famílias. Desta forma, dependendo da necessidade de seu aluno, o professor do AEE, deve organizar “atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de facilitar o processo de construção de aprendizagem do sujeito” (Alvez; Guareschi, 2011, p. 36). Mesmo diante da excepcionalidade do cenário pandêmico, estas ações também devem ser aplicadas no ensino remoto e no retorno à presencialidade.

As parcerias colaborativas com os professores da sala regular são fundamentais para disponibilizar aos estudantes os recursos pedagógicos e de acessibilidade, que possibilitem sua participação nas atividades escolares visando eliminar as barreiras, e promover a construção do conhecimento, visto que, os estudantes que formam o público-alvo da EE necessitam de suportes específicos e de aulas planejadas, que levem em consideração suas necessidades educacionais.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Pedagógico (CP), elaboraram Parecer nº 11/2020, que define o AEE como competência da Educação Especial. O Parecer destaca que o AEE deve ser oferecido seguindo orientações como: o atendimento deve ser ofertado, pelos sistemas de ensino, com atividades presenciais ou não presenciais; as famílias devem informar as possibilidades de acesso aos meios e tecnológicos; os professores do AEE deverão elaborar com apoio da equipe escolar, um Plano de Ensino Individual (PEI), para cada aluno; as atividades não presenciais deverão ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o mediador presencial no domicílio, ou se possível com o próprio estudante, por meio de tecnologias de comunicação; oferecer apoio aos familiares, na realização de atividades remotas e avaliações [...] (Brasil, 2020c).

Apesar da complexidade do cenário pandêmico, ela não pode ser usada como justificativa para que estudantes com deficiência sejam privados do acesso à aprendizagem.

A educação e o AEE são direitos fundamentais e como tal, sua garantia tanto no ensino remoto, quanto no presencial deve priorizar um ensino para todos, por meio do qual sejam oportunizadas as adequações necessárias à aprendizagem, seguindo todos os protocolos sanitários essenciais, respeitando as especificidades e diversidades que compõem os sistemas de ensino.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, pois conforme Creswell (2007), a abordagem qualitativa é pertinente quando precisamos entender um conceito ou fenômeno que foi pouco pesquisado, e ainda, por ter caráter exploratório.

A pesquisa teve como lócus a RMESM, por apresentar um grande quantitativo de escolas que possuem professores de Educação Especial trabalhando no AEE, em sala de recursos multifuncional. Dentre as 80 escolas que fazem parte da rede, 73 delas realizam o AEE, e 65 possuem Sala de Recursos Multifuncional (SRM) reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). De posse destes dados, foi enviado por e-mail uma Carta de apresentação à secretaria de Município da Educação (SMEd), solicitando autorização para a pesquisa.

A seleção dos participantes da pesquisa teve como requisito os professores de Educação Especial que desenvolvem suas práticas no AEE. A RMESM apresenta um total de 79 professores de Educação Especial, destes, 77 possui licenciatura na área, perpassando sua atuação pedagógica por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino conforme Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Diante do número elevado de professores de EE que compõem a RMESM, foi necessário estabelecer critérios para selecionar os participantes da pesquisa. Para tal, foi solicitado à SMEd que indicasse duas escolas de cada região da cidade que contivessem o maior número de estudantes matriculados no AEE.

A partir dos dados enviados, foram selecionados para participar da pesquisa, dez professores de EE que trabalham em escolas com o maior quantitativo de alunos matriculados no AEE. Os dados indicam que o critério escolhido pela SMEd para a seleção das escolas levou em consideração o maior número absoluto de alunos público-alvo da EE matriculados em cada escola.

O quadro a seguir foi construído a partir dos dados enviados pela SMEd e apresenta as escolas nas quais estão alocadas as participantes da pesquisa, com o número de matrículas geral e o número de estudantes matriculados no AEE. Houve professoras que não quiseram participar da pesquisa, por este motivo, nas regiões central e leste temos a participação de somente uma escola. Conforme o termo de confidencialidade, o nome das escolas e das professoras foram preservados.

Quadro 1 - Escolas por região

Escolas da região Norte	Escolas da região Sul	Escolas da região Central	Escolas da região Leste	Escolas da região Oeste
Escola 1 Total de alunos matriculados: 253 Nº de alunos AEE 19 Profa. D	Escola 3 Total de alunos matriculados: 354 Nº de alunos AEE 39 Profa. C / Profa. F	Escola 5 Total de alunos matriculados: 346 Nº de alunos AEE 22 Profa. J	Escola 6 Total de alunos matriculados: 231 Nº de alunos AEE 14 Profa. H	Escola 7 Total de alunos matriculados: 400 Nº de alunos AEE 31 Profa. G / Profa. I
Escola 2 Total de alunos matriculados: 132 Nº de alunos AEE 20 Profa. E	Escola 4 Total de alunos matriculados: 370 Nº de alunos AEE 24 Profa. B			Escola 8 Total de alunos matriculados: 501 Nº de alunos AEE 29 Profa. A

Fonte: autoria da pesquisadora (2022).

Os participantes são majoritariamente do sexo feminino, com idades que variam entre 30 e 60 anos, com tempo de atuação no AEE que variam entre 2 e 12 anos. Todas as professoras possuem Licenciatura Plena em Educação Especial, conforme o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria (2011).

O processo para a produção dos dados teve início após aceite dos participantes da pesquisa, sendo utilizado como ferramenta uma entrevista semiestruturada, que contou com um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora. Esse tipo de entrevista possibilita ao entrevistador “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 197). As entrevistas foram realizadas individualmente pelo Google Meet, o recurso para gravação foi utilizado e, ao término realizou-se a transcrição das falas. A entrevista foi organizada com perguntas que buscaram caracterizar: o perfil dos respondentes e as práticas das professoras no contexto do Ensino Remoto Emergencial, e ao âmbito do retorno ao ensino presencial.

Para a análise e interpretação dos dados coletados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), seguindo as fases de aplicação cronológica sugeridas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Análise e discussão dos resultados

Os dados empíricos produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas, foram analisados a partir das contribuições de Bardin (2016). O processo analítico gerou três categorias, a saber: 1) Desafios na prática pedagógica: do ensino remoto emergencial à presencialidade; 2) AEE, ensino comum e família: ações colaborativas; 3) Recursos e estratégias metodológicas para a composição da prática pedagógica.

Desafios na prática pedagógica: do ensino remoto emergencial à presencialidade

Esta primeira categoria analítica objetivou caracterizar os desafios enfrentados na configuração das práticas pedagógicas em Educação Especial no Ensino Remoto Emergencial, como também, no retorno à presencialidade.

É consenso que o fechamento prolongado das atividades presenciais nas escolas durante a pandemia teve efeitos significativos na aprendizagem escolar de muitos alunos. Os desafios que se apresentaram trouxeram inúmeros obstáculos para a área da Educação e no que concerne à área da Educação Especial, compreende-se que estes também se fizeram presentes nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Especial que trabalham no AEE, considerando o público da educação especial, as condições de vulnerabilidade as quais estão expostos, bem como as barreiras impostas ou agravadas no período pandêmico, conforme apontam Pletsch e Mendes (2020) e Pagaime et al. (2022).

É possível perceber na fala das professoras que os desafios estiveram ligados à dimensão de acesso aos recursos tecnológicos: “Um dos maiores desafios foi a falta de acesso de alguns alunos às ferramentas como: notebook, computadores e internet” (Professora A); e por parte dos professores “As dificuldades dos alunos e minhas próprias em lidar com as tecnologias. Estava se abrindo um mundo novo de tecnologias para mim, que até então eu não tinha acesso” (Professora H). Além disso, com frequência, quando existia o acesso, esse era limitado por parte dos alunos e suas famílias “Foi muito difícil porque a comunidade é carente, com pouco acesso ou acesso muito limitado à internet e aos outros recursos” (Professora E).

Embora as ferramentas tecnológicas tenham se apresentado como a melhor alternativa no contexto da pandemia para o acesso à informação, ao ensino e à aprendizagem, o ensino remoto mostrou-nos que elas ainda não são uma realidade na maioria dos lares dos estudantes de escolas públicas e nem mesmo para os professores. Nesse sentido, conforme apontam Souza, Santos e Rodrigues (2024) o contexto pandêmico exigiu mudanças significativas na organização do trabalho docente, como também, impôs um forte investimento na formação permanente de professores. Um outro aspecto apontado pelas professoras ultrapassa a dimensão de acesso e problematiza o uso e o domínio por parte das professoras e alunos da ferramenta tecnológica “A gente não tem como costume usar as tecnologias, as famílias não tinham costume, a gente não conhecia, não é né uma realidade educacional” (Professora A).

As evidências da pesquisa encontram consonância com os trabalhos de Nakanichi, Silva e Furlanetto (2024) referente ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas no período da pandemia. Os autores destacam as fragilidades de acesso aos recursos tecnológicos e a internet por parte dos alunos e a carência formativa dos professores para o uso das TICs no cotidiano escolar, bem como no que se refere a reconfiguração curricular das escolas envolvendo uma cultura digital.

As professoras também referem às dimensões indissociáveis entre mediação pedagógica, acompanhamento e avaliação do aluno em interação com o objeto do conhecimento e o reordenamento da prática pedagógica. “A maior dificuldade foi ter uma sequência no meu trabalho considerando que eu não estava acompanhando para ver se aquilo que eu estava propondo estava sendo feito, se ele estava evoluindo, dentro da proposta [...] (Professora C); “É difícil a gente avaliar se a proposta está dando certo se não temos o retorno do aluno” (Professora F). Na medida em que se fragiliza a relação entre esses diferentes elementos da prática pedagógica que se retroalimentam, se tem uma dificuldade de acompanhar a trajetória de aprendizagem do aluno. Freire (1996), endossa que o professor que é comprometido com os resultados da sua prática, buscando uma melhor qualidade de vida para seus alunos, é um ser ético e crítico.

Quanto aos desafios vivenciados no retorno às atividades presenciais, as professoras relatam que “O desafio foi eles (alunos), retomarem a rotina escolar. Foi eles compreenderem de novo essa organização do ambiente escolar [...]” (Professora I); “Para alguns alunos do AEE a volta ao presencial foi praticamente começar do zero. Os alunos com autismo, por

exemplo, perderam toda a rotina da escola nesses dois anos” (Professora D). Em consonância com as narrativas das professoras, Souza; Santos e Rodrigues (2024) referem aos desafios de (re)conexão dos alunos com o espaço escolar no retorno à presencialidade, considerando o novo processo de socialização experimentado no período de isolamento social.

Assim, evidencia-se que a desestabilização da rotina no período pandêmico foi a razão das dificuldades apresentadas por estes estudantes para readaptar-se à rotina escolar, conforme exemplificado pelas professoras, e que se constituíram como mais um desafio à docência do professor e do professor de educação especial no retorno do ensino presencial.

AEE, ensino comum e família: ações colaborativas

Esta categoria buscou conhecer como se estabeleceu a articulação do trabalho realizado pelo AEE com os professores do ensino comum, com as famílias e alunos no ensino remoto e no retorno presencial.

Sobre as *articulações do AEE com os professores do ensino comum no período do ensino remoto*, os professores de Educação Especial relataram que: “Eu sempre procurei conversar com os professores, eu apresentei as necessidades e limitações de cada aluno, as questões de como poderiam adaptar o material para esses alunos [...] com certeza rolou um trabalho colaborativo do AEE com esses professores (Professora C); “Alguns colegas das séries iniciais tiveram uma preocupação maior em atender a necessidade dos alunos, realizando trocas constantes comigo sobre as adaptações [...]” (Professora D).

As falas evidenciam a existência de comunicação entre os docentes do ensino comum e da educação especial tal como apontam Pagaiame *et al.* (2022), nos revelam que pensar, planejar, desenvolver um trabalho em parceria foi uma das estratégias encontradas que possibilitou trocas e compartilhamentos de saberes entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum.

Quanto às *articulações das professoras da EE com o professor da sala comum, no retorno às atividades presenciais*: “Então né! Aquela coisa, nos anos finais tem aquela barreira e nos anos iniciais a gente tem mais abertura [...] é difícil” (Professora I). “Em relação aos professores dos anos iniciais eu consigo fazer um trabalho mais colaborativo. Já com os professores dos anos finais, desde que retornamos ainda não se estabeleceu uma prática de fazermos um ensino mais colaborativo [...]” (Professora C). As falas nos evidenciam que os

professores ainda não possuem uma cultura de ensino colaborativo, o que fica ainda mais evidente quando se trata dos professores do currículo por área do conhecimento.

Observou-se ainda que as condições de trabalho dificultam a construção do trabalho colaborativo seja pelas demandas, ou pela sobrecarga horária na escola. “Quando possível participo dos conselhos de classe dos alunos para fazer alguns esclarecimentos [...] Agora, em função dos meus horários e dos professores as interações diminuiram” (Professora B).

As falas também nos fazem considerar que no período em que os encontros eram virtuais, havia uma melhor interação entre os professores, visto que a comunicação via WhatsApp facilitou a interação entre os professores. O diálogo e as trocas pedagógicas pelo aplicativo, herdamos na pandemia. “[...] os grupos pedagógicos no WhatsApp ainda estão ativos e temos nos comunicados por mensagens (Professora B); “Alguns buscam auxílio pelo WhatsApp. Mas na pandemia era mais fácil esse contato, acho que é a tal da falta de tempo” (Professora G).

Já no universo doméstico do estudante público da Educação Especial, *quando questionadas sobre como se estabeleceu a articulação do AEE com as famílias no ensino remoto*, responderam: “Criei um grupo AEE no WhatsApp onde colocava avisos, disponibilizava arquivos, lembretes sobre prazos de postagem no Classroom, sobre entrega de materiais na escola” [...] (Professora B); “A gente enviava as atividades, vídeos, sempre buscando planejar de maneira que fosse acessível para os alunos e para as famílias conseguirem mediar” (Professora F); “Com as famílias o maior contato foi através do WhatsApp que a maioria disponibilizava. Eles me enviavam fotos dos filhos fazendo as atividades e eu auxiliava na orientação” (Professora G).

Como o ensino remoto demandava um tempo maior de conexão via mídias, compreende-se que, de uma certa forma, ele aproximou as famílias aos professores do AEE. Neste caso, a utilização do WhatsApp e sua importância na comunicação com as famílias foi um aspecto destacado pelas professoras. “Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (Moran, 2000, p. 13).

No que tange ao modo *como se configuraram as articulações do AEE com as famílias no retorno presencial*, “As famílias estão bem mais participativas, no geral eu tenho sorte, elas me falam: “[...] me ajuda, reforça aqui, então no geral estamos mais próximos (Professora A);

“Eu penso que eu tenho uma boa relação com todos os pais dos meus alunos, [...]. O contato com o AEE melhorou e estão mais presentes na escola” (Professora C).

As falas evidenciam que embora o período do distanciamento social tenha exigido uma diversidade de adaptações, seja no campo educacional ou relacional, um dos legados positivos da pandemia da Covid-19 foi a aproximação escola/professor/família.

Observou-se que, o contexto do distanciamento social, proporcionou ao AEE adquirir outras nuances que ultrapassaram o objetivo da eliminação de barreiras, nuances que potencializaram e qualificaram a parceria entre o professor de Educação Especial, o professor da sala comum e as famílias.

Recursos e estratégias metodológicas para composição da prática pedagógica

Nesta categoria, pretendeu-se analisar como se caracterizou a prática pedagógica das professoras de Educação Especial no contexto do Ensino Remoto Emergencial e no retorno presencial; quais os recursos e estratégias para proposição do trabalho fizeram-se necessários, e verificar ainda se esses recursos tecnológicos foram incorporados às práticas pedagógicas no retorno às atividades presenciais.

Para estabelecer a possibilidade de igualdade e oportunidades na aprendizagem, observou-se nas respostas das professoras que, na perspectiva de tornar o ensino mais motivador, foi preciso fazer uso dos mais variados recursos para promover situações de aprendizagem no ERE. “Então, utilizei recursos como: vídeos do YouTube, fotos, áudios e internet para acessar conteúdos lúdicos, sempre pensando na especificidade de cada aluno” (Professora F); “Utilizei ferramentas como Canva e Wordwall para elaborar atividades mais dinâmicas e diferenciadas dependendo da demanda e necessidade de cada aluno” (Professora G).

Observou-se unanimidade na fala das professoras quanto ao uso das tecnologias na configuração das práticas e proposição das atividades pedagógicas. Também foi possível identificar uma diversidade de ferramentas e recursos que puderam ser utilizados para favorecer um ambiente de aprendizagem. Há estudos comprovando que, se utilizadas de forma adequada e bem planejada, as tecnologias podem contribuir significativamente na aprendizagem, pois geram motivação e auxiliam no processo cognitivo (Moran, 2010).

Entretanto, diante das situações de vulnerabilidade socioeconômica de algumas famílias, houve a necessidade de que fossem produzidas atividades com material concreto e

atividades impressas. “Os tecnológicos não foram possíveis, meus alunos não tinham internet ou computador, então utilizei muitos jogos, produzi muitas atividades com materiais concretos, entreguei atividades impressas” (Professora H); “[...] os alunos recebiam atividades impressas e materiais como jogos para serem confeccionados ou jogos da professora para utilizarem por determinado período [...]” (Professora G).

Também foi preciso pensar nos alunos que por razão das suas especificidades físicas e/ou cognitivas não se beneficiariam com os recursos tecnológicos. Para estes, as professoras relataram que produziram uma diversidade de materiais que servissem de apoio às interações pedagógicas. “Foi uma loucura, eu produzia muitos materiais impressos, e produzia todo tipo de recursos semanalmente. Eles eram entregues junto com o material dos professores” (Professora D). Nesse sentido, as professoras transitaram entre a proposição de atividades que envolveram os recursos tecnológicos e a produção de uma gama significativa de material impresso considerando o contexto e as condições familiares e sociais dos alunos. Tal evidência assemelha-se aos achados de Paigame *et al.* (2022) os quais apontam que aproximadamente 70% dos docentes indicaram o material impresso como o principal recurso utilizado no período.

Quando questionadas se pretenderam alinhar suas práticas pedagógicas a atividades que envolviam o uso de recursos tecnológicos, as professoras foram unânimes em suas respostas. “Sim, e de uma certa forma já estou utilizando alguns recursos na sala do AEE” (Professora C); “[...] passei a fazer uso de softwares como o Sebran e o Luz do Saber nos atendimentos em sala de recursos. Tem coisas que vieram para ficar e que facilitaram de uma certa forma nossas ações” (Professora B); “Já adotei vários recursos tecnológicos, principalmente as plataformas contendo jogos pedagógicos” (Professora D).

As falas demarcam que as professoras precisaram encontrar outras formas de motivar e proporcionar o desenvolvimento dos seus alunos quando sua rotina e o seu fazer pedagógico foram impactados pela pandemia. O uso dos recursos tecnológicos no ensino remoto despontou não apenas no papel de artefato tecnológico, mas também como uma possibilidade pedagógica que pode ser agregada como um complemento nas atividades cotidianas da sala de aula. Neste sentido a fala expressa pela professora H, mostra-nos que embora os alunos não tenham as ferramentas tecnológicas em suas casas, esses recursos foram disponibilizados pela professora na escola. Assim, a escola se constitui como um

espaço de acessibilidade no qual os alunos possam utilizar e dominar essas ferramentas que estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

O uso de ferramentas do Google for education, como: Classroom, Drive e o Meet facilitaram o gerenciamento das atividades do professor considerando que podem ser acessadas e compartilhadas independente do lugar que estiver. “Tenho usado direto o Classroom, os planos do AEE estão tudo no Drive” (Professora E); “[...] eu gosto muito do Class e o drive, [...] tenho achado interessante para manter as atividades” (Professora A).

As falas das professoras evidenciam a incorporação do uso de recursos tecnológicos na proposição de suas aulas após o retorno à presencialidade. Conforme apontam Parras e Mascia (2022) o ensino remoto emergencial propiciou o uso de um conjunto de ferramentas que são fundamentais para a inovação das práticas de professores e que permanecem na organização da prática pedagógica do professor no pós-pandemia. Nesse sentido, Moran (2000) nos permite compreender que as tecnologias podem, sim, ser utilizadas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem do aluno, porém, sem desqualificar os outros recursos utilizados no ensino, ou mesmo acreditar que estes substituirão o professor.

Considerações finais

Diante dos resultados obtidos nesse estudo identificou-se que os desafios experienciados no contexto da pandemia foram imensos e trouxeram a necessidade urgente de uma reorganização por parte de todos os envolvidos no processo educacional. Em se tratando dos professores de Educação Especial, os desafios parecem ampliar-se, dada as condições e características dos alunos da Educação Especial, suas contingências individuais, familiares e sociais e a necessidade de ações pouco viáveis de serem transpostas para uma abordagem desenvolvida exclusivamente por meio das tecnologias.

Tendo em vista o contexto, foi preciso reordenar as formas interventivas para atender as especificidades dos estudantes com que trabalham, sendo necessário considerar: a realidade socioeconômica do aluno; o grau de autonomia do aluno; suas condições físicas e cognitivas para o acesso e manejo das tecnologias; as articulações entre o professor do AEE e professor da sala comum e, o acesso aos recursos tecnológicos.

Entendeu-se que o uso das tecnologias no dia a dia educacional ainda é uma realidade pouco presente. No caso das professoras desta pesquisa, embora algumas não tenham conseguido desenvolver, com uma parcela de seus alunos, atividades com o uso dos recursos

tecnológicos, foi consenso que enquanto ferramentas de ensino, elas podem agregar significativamente ao processo de aprendizagem, neste aspecto, todas professoras declararam que pretendem acessá-las com mais regularidade à sua prática pedagógica.

Compreendeu-se que nada substitui o ensino presencial, mas considerou-se que as tecnologias podem se tornar aliadas no desenvolvimento da prática pedagógica docente do professor de educação especial.

Como ponto positivo, destacaram-se as interações entre as professoras do AEE e as famílias, que ganharam novos contornos no ensino remoto, houve reciprocidade, comprometimento, e apoio mútuo. Estas articulações são identificadas mesmo após o retorno das atividades presenciais. As conexões estabelecidas certamente não são as ideais, mas foram o ponto de partida. Isto evidencia a importância da relação família e escola para o ensino tanto na modalidade presencial, quanto na forma remota de ensino.

No que se refere às articulações dos professores do AEE com os professores da sala comum, observou-se que as ações colaborativas que houveram no Ensino Remoto Emergencial, não se consolidaram no retorno presencial, evidenciando a falta de articulação entre esses professores e indicando a necessidade de se oferecer condições de produção de uma prática colaborativa dentro do contexto escolar o que refere a um olhar atento a carga horária dos professores, ao número de alunos com os quais trabalham, ao horário de planejamento, entre outros elementos.

Indiscutivelmente, a situação atípica provocada na pandemia nos mostrou a importância do ensino presencial para o desenvolvimento da prática pedagógica. O período excepcional evidenciou, ainda, o quanto o direito equitativo de todos a uma educação inclusiva e de qualidade necessita ser priorizado. Da mesma forma, a pandemia trouxe à tona questões importantes que devem ser debatidas, como: a importância da escola pública e dos professores para a sociedade. Nesse sentido, compreendeu-se ainda que é preciso investir em políticas públicas que insiram as tecnologias digitais na educação brasileira a fim de acompanhar os anseios de uma sociedade cada vez mais tecnológica e a necessidade que se atenuem as desigualdades sociais, por meio do acesso aos recursos tecnológicos e ao letramento digital. Assim, urge que pensemos e façamos movimentos em busca de uma escola que aborde a educação como caminho para a justiça social que tanto buscamos.

Referências

ALVES, Marcia Doralina; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Módulo II. In: SILUK, Ana Claudia Pavão (Org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Laboratório de pesq. e doc. – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tfr-covid-19-e-educacao-resistencia-desafios-e-im-possibilidades,27bc544b-8d10-4a9e-be20-ob7dd03f36f4>. Acesso em 09 abr. de 2021.

BORGES, Adriana Araujo Pereira. **Impacto da Covid-19 na educação de alunos com deficiência**: o que dizem os. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Relatorio-de-pesquisa-Educacao-Especial.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em 16 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC. Brasília: SEE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 22 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rce004_09.pdf. Acesso em 09 dez. 2021.

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, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PORTARIAN342DE17DEMARODE2020DelegacompetenciaaoSecretarioExecutivo.pdf. Acesso em 14 out. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, 2020b. Disponível em:

Docência em contexto pandêmico: a produção de práticas pedagógicas em educação especial

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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. 2020c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-11-2020.pdf>. Acesso em 12 dez 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Issup**. 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%201.pdf>. Acesso em: 11 abr. de 2021.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marian de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso em: 21 out. 2022.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos Tarciso.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 17ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

MOREIRA, José António.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 21 nov. 2022.

NAKANICHI, Claudia.; SILVA, Michael Santos.; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Os impactos da pandemia e o uso das TICs nas práticas pedagógicas em instituições escolares: uma revisão de literatura. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–17, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22816>. Acesso em: 26 abr. 2025.

NAKANO, Tatiana de Cassia.; ROZA, Rodrigo Hipolito.; OLIVEIRA, Allan Waki. Ensino remoto em tempos de Pandemia: reflexões sobre seus impactos. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, jul./set. 2021. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48484/37780>. Acesso em: 24 abr. de 2025.

PAGAIME, Adriana.; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira.; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos.; PRIETO, Rosângela Gavioli.; MELO, Douglas Christian Ferrari de.; ARTES, Amélia. Educação Especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Educação básica, cultura, currículo**. Cad. Pesqui., São Paulo, v.52, e09665, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149665>. Acesso em: 23 de abr.2025.

PARRAS, Rodrigo.; MASCIA, Marcia Amador. Efeitos da pandemia na Educação Escolar. **Linha Mestra**, n. 46, p. 412-422, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46p412-422>. Acesso em: 20 de abr.2025.

PLETSCH, Marcia Denise.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17126>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTA MARIA, Secretaria de Município da Educação. **Resolução nº 40 de 22 de junho de 2020**: regulamentação do Ensino Remoto no Ensino Fundamental. 2020a. Disponível em: https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2020&dir_mes=08&arquivo_nome=D21-1024.pdf&doc_gc=1. Acesso em: 25 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. In: **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. Ano XVII, Volume 17, p.110-118, nº 30 jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 18 de set. 2022.

SOUZA, Katia Reis de.; SANTOS, Gideon Borges dos.; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos. A educação no retorno às aulas pós-pandemia: a visão de professores em exercício de direção sindical. **Interface**, Botucatu, v. 28, p. e240035; Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.240035>. Acesso em: 20 de abr. 2025

Notas

ⁱ A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença. Vincula-se às investigações produzidas no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI/UFSM. Foi previamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria, e acolhe a todos os requisitos preconizados pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012, sendo aprovada em 15/05/2019, com o número de registro CAAE 12626119.6.0000.5346.

ⁱⁱ Criado em 2008 pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, devendo ser ofertado de forma complementar ou suplementar. A política de 2008, garante a transversalidade da educação especial.

Sobre as autoras

Alexsandra dos Santos Rosa

Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Pós-Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

E-mail: alexiasr@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0426-9723>

Fabiane Romano de Souza Bridi

Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialização em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria e Especialização em Psicopedagogia - Abordagem Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA/2002). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS/2004) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS/2011) Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: fabianebridi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>

Recebido em: 07/03/2025

Aceito para publicação em: 08/07/2025