

A Educação Especial sob a máscara do ensino não presencial

The Special Education under the mask of the non-presential teaching

Alyne Cristine Domene Martins de Lima
Rosimeire Maria Orlando
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
São Carlos, SP, Brasil

Resumo

O presente artigo se trata de um recorte da pesquisa de dissertação realizada no PPGEs da Universidade Federal de São Carlos. Tem como objetivo, buscar e analisar produções acadêmicas que tratam do ensino não presencial para o público-alvo da Educação Especial, na educação básica brasileira, no ano de 2020. Para responder ao objetivo, se realizou revisão bibliográfica, na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os resultados apontaram que o Brasil seguiu as orientações de organismos internacionais e adotou o ensino não presencial para as atividades escolares no ano de 2020. As pesquisas apontaram que as medidas adotadas não consideraram as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como a ausência de formação e recursos digitais dos professores e das famílias dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino não presencial; Educação Básica.

Abstract:

The present article is a piece from the thesis carried out on the PPGEs of the Federal University of São Carlos. It has as its objective, to search and analyze the academic productions that deal with the non-presential teaching for the target public of the Special Education, in the Brazilian basic education, in the year of 2020. In order to answer the objective, a literature review was carried out on the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and the Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES. The results pointed out that Brazil followed the orientations of the international organs and adopted the non-presential teaching in order to resume the school activities in the year of 2020. The researches pointed out that the actions taken did not consider the specificities of the target students of the Special Education, as well as the absence of formation and digital resources of the teachers and the students' families.

Keywords: Special Education; Non-presential teaching; Basic Education.

Introdução

Historicamente, a Educação Especial do Brasil teve um desenvolvimento paulatino e em paralelo com a educação regular, com períodos de estagnação e cujo progresso se dava, principalmente, pela iniciativa privada. Conseqüentemente, o público-alvo da Educação Especial (PAEE) não representava a totalidade dos estudantes com deficiência, mas sim, o nicho, dentre essas pessoas, que possuía recursos financeiros (GONÇALVES MENDES, 2010). Somente com a redemocratização do Brasil as políticas educacionais passaram a visar a educação globalizante, buscando fornecer educação pública de nível fundamental e médio para toda a população. Entretanto, mesmo no contexto de totalização da educação, a Educação Especial de qualidade e para todos continuou um desafio, pois, as barreiras eram inúmeras. Dentre elas pode-se citar a falta de recursos para a aquisição de equipamentos e tecnologias que auxiliam o aprendizado do PAEE; dificuldade de acessibilidade para além do critério arquitetônico; e a escassez de profissionais capacitados para atender este público específico. No cenário político recente, o congelamento dos recursos da União destinados à saúde e a educação apresentou um novo desafio (BRASIL, 2016).

Foi nesse contexto que, em 2020, com o objetivo de reduzir aglomerações e conter a propagação do vírus COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas e a educação de modo não presencial, com atividades mediadas, ou não, por recursos tecnológicos (BRASIL, 2020) entrou em vigência. Considerando a limitação dos recursos tecnológicos da população brasileira cujos filhos PAEE utilizam a educação pública e a falta de preparação estatal para educar estes estudantes, a seguinte questão se tornou pertinente: Quais os rumos tomados pela Educação Especial durante a pandemia no ano de 2020?

É, portanto, com o objetivo de buscar e analisar produções acadêmicas que tratam da organização do ensino não presencial para o público-alvo da Educação Especial, na educação brasileira no ano de 2020, que foi realizada, segundo Lakatos e Marconi (2003), uma pesquisa bibliográfica que se configura no levantamento de trabalhos que irão fornecer dados importantes em relação ao tema de pesquisa. Segundo as autoras, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Para seleção dos estudos, a pesquisa utilizou dois bancos de dados nacionais: Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e Periódicos Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Como descritores foram utilizados os termos: coronavírus; COVID-19; pandemia; educação básica; educação especial; sala de recursos; ensino remoto; trabalho docente; trabalho do professor; e suas combinações. Como critérios de inclusão, adotamos a seleção de artigos publicados entre os anos de 2020 e 2021, publicações nacionais e trabalhos relacionados aos trabalhos que abrangem a Educação Especial e Educação Básica durante o período de distanciamento físico.

Para a seleção dos trabalhos, foram consideradas três etapas: Etapa I - Leitura dos títulos, buscou selecionar artigos em que era possível identificar, nos títulos, referências em relação aos descritores nomeados; na sequência, a Etapa II - Leitura dos resumos, avaliou a relação com o tema de estudo; e, por fim, a Etapa III - Leitura integral dos textos, verificou se os estudos realmente se relacionavam com os objetivos da pesquisa para o aceite ou não em sua composição.

De acordo com os critérios elegíveis, foram selecionados, no total, 10 artigos da plataforma digital CAPES e nenhum da SciELO, elencados no quadro 1.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados no balanço de produção nas bases de dados consultadas

| Banco de dados | Ano de publicação | Autor | Título | Metodologia |
|----------------|-------------------|---|--|--|
| CAPES | 2020 | SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. | Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. | Caráter exploratório Análise de um relato sobre as estratégias de ensino remoto emergencial de uma escola e uma família. |
| CAPES | 2020 | PLETSCH, M. D. MENDES, G. M. L. | Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. | Pesquisa qualitativa Análise de documentos locais sobre o ensino remoto Entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação |
| CAPES | 2020 | SHIMAZAKI, E. M., MENEGASSI, R. J., FELLINI, D. G. N. | Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. | Abordagem qualitativa Estudo pontual e exploratório Questionário e entrevista oral |

A Educação Especial sob a máscara do ensino não presencial

| | | | | |
|-------|------|---|---|---|
| CAPES | 2021 | FERREIRA., G. M., JANUÁRIO, E. R. MOREIRA, J. A. S. | Políticas para a Educação Especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. | Pesquisa exploratória Análise documental e bibliográfica |
| CAPES | 2021 | VAZ, K., BARCELOS, L. G. B., GARCIA, R. M. C. | Propostas para a Educação Especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. | Análise de documentos internacionais, nacional, estadual e municipal |
| CAPES | 2021 | QUEIROZ, F. M. M. G., MELO, M. H. S. | Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. | Pesquisa quantitativa e qualitativa, descritiva Questionário virtual com perguntas abertas e fechadas com professores do AEE |
| CAPES | 2021 | OLIVEIRA, P. J. D., OLIVEIRA, W. P. BARBOSA, R. P. C. | A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus. | Pesquisa qualitativa, caráter exploratório Estudo de caso Pesquisa bibliográfica Questionário semiestruturado |
| CAPES | 2021 | REIS, E. A., STEVANATO, P. A. A., MENEGASSO, M. G. L. | Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência. | Pesquisa qualitativa Relato de experiência |
| CAPES | 2021 | FACHINETTI, T. A., SPINAZOLA, C. C., CARNEIRO, R. U. C. | Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. | Pesquisa qualitativa Relato de experiência |
| CAPES | 2021 | CARDOSO, A., TAVEIRA, G. D. M., STRIBEL, G. P. | Educação Especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. | Análise de documento. |

Fonte: Organizado pelas autoras com base em levantamento na plataforma digital da CAPES (2022)

Apesar de ser acontecimento recente, a revisão de literatura evidencia que pesquisadores se dedicaram a compreender e analisar os efeitos da pandemia, no período de 2020 e 2021, em estudos que versam sobre a Educação Especial.

Entretanto, grande parte do conteúdo analisado tem como base a análise de relatos de experiência e possui caráter exploratório qualitativo, utilizando como recursos metodológicos: análise documental; entrevistas semiestruturadas e questionário

semiestruturado. Utilizando-se, portanto, dos estudos selecionados como base, os seguintes eixos de análise foram elaborados: Presença do Estado e de organismos internacionais na Educação Especial; Questão estrutural da Educação Especial no ensino não presencial; Presença parental no ensino não presencial.

Presença do Estado e de organismos internacionais na Educação Especial

Considerando o prejuízo que a abstenção escolar acarretaria na educação, o governo brasileiro buscou, em organismos internacionais, sem consultar os estudos e as produções acadêmicas realizados pelas universidades nacionais, orientações e recomendações visando superar os desafios educacionais resultantes do distanciamento social como combate à pandemia. Dentre os órgãos internacionais consultados, estão a HundrED, o Banco Mundial (BM), a Harvard Global Education Innovation Initiative e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (GALZERANO, 2021).

Por meio da Medida Provisória nº 934, em 1º de abril de 2020, o Governo Federal estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior frente ao contexto da pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020a). O art 1º do documento indicou para os estabelecimentos de ensino de educação básica, a flexibilização dos dias de efetivo trabalho escolar, desde que e cumprissem a carga horária mínima anual estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2020a).

Com vista para reorganizar o calendário escolar e da possibilidade de computar as atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP n.º 5. O documento faz referência a Educação Especial, indicando a adoção das atividades não presencial também aos estudantes público-alvo da Educação Especial e garantindo, nesse período, o Atendimento Educacional Especializado (AEE):

mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020b).

Ao analisar a proposta para a Educação Especial, Vaz (2021) aponta que a proposta não difere da organização anterior ao ensino emergencial. Para a autora “a diferença está na

A Educação Especial sob a máscara do ensino não presencial

utilização desse discurso como uma novidade para garantir o sentimento de algo que nunca foi garantido de fato. Estamos presenciando mais uma das armadilhas discursivas das políticas educacionais” (VAZ, 2021, p. 116).

As pesquisas sobre o tema convergem na conclusão de que os modelos de educação emergencial, resultantes do contexto de distanciamento físico, como forma de dificultar a disseminação do COVID-19, não abarcaram a Educação Especial, deixando, tanto estudantes, quanto educadores, à margem do novo modelo proposto (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021, OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021, PLETSCH; MENDES, 2020, SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

A interrupção do ano letivo, em 2020, e sua organização, por meio de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas, ou não, pelo uso de tecnológicas digitais, foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CP n. ° 5, de 28 de abril de 2020, em conformidade com organismos internacionais (SOUZA; DAINEZ, 2020). Entretanto, com o afastamento escolar, seguindo as diretrizes apontadas pelo Parecer, a mediação do ensino e auxílio na realização das atividades recaiu sobre a família, ampliando as desigualdades já presentes na educação brasileira (SOUZA; DAINEZ, 2020). Nas palavras de Camizão, Conde e Victor (2021), o modelo de ensino emergencial apresentou-se como “absolutamente seletivo, o que indica que a sua organização diz respeito tanto à implementação das aulas on-line quanto à adaptação das condições sociais adequadas” (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021, p. 3).

Atentando-nos, especificamente na educação voltada para os estudantes com deficiência, a precarização se torna mais evidente, posto que "as orientações não são específicas para a educação para cada deficiência, transtorno ou superdotação, mas ao atendimento educacional especializado” (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

A partir do estudo dos documentos estatais, Ferreira, Januário e Moreira (2021) concluíram que não foram consideradas, inclusive, sendo tratadas com naturalidade, as dificuldades de acesso à internet dos estudantes da rede pública que, em sua maioria, também possui acesso precário à tecnologia. As medidas paliativas foram adotadas sem levar em conta que, sem assegurar o acesso de todos os estudantes à computadores, conexão rápida e de fácil acesso e mediação de qualidade, as desigualdades sociais se aprofundariam com a exclusão de milhares de estudantes que não possuem condições de se beneficiar com este modelo de ensino, legitimando os interesses do sistema econômico vigente

(FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021, QUEIROZ; MELO, 2021, OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021, PLETSCHE; MENDES, 2020, SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, SOUZA; DAINEZ, 2020, VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Apesar dos discursos destes organismos apropriarem elementos das classes dominadas, não passou de um recurso para a própria manutenção da dominação, já que as soluções foram pautadas no alinhamento indissociável do ensino público à iniciativa privada, através do uso de ferramentas e plataformas que não condizem com a realidade da população brasileira, que enfrenta dificuldade de acesso à tecnologia e à internet (GALZERANO, 2021).

Galzerano (2021) afirma que a pandemia apenas intensificou o processo de privatização, já em curso, da educação. Outros estudos, como os de Vaz, Barcelos e Garcia (2021), Souza e Dainez (2020), Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) e Ferreira, Januário e Moreira (2021), corroboram a afirmação de que o distanciamento social resultante da pandemia apresentou uma oportunidade para que organizações internacionais invadissem as escolas, não se restringindo à iniciativa privada, mas também inserindo-se na educação pública, tanto na questão curricular e avaliativa como também na maneira como o ensino é viabilizado.

Nesse sentido, Vaz (2021) compreende a pandemia como agente intensificador para a "implementação do projeto privatista para a educação brasileira "e que os documentos analisados em seu trabalho, convergem para "pensamentos que expressam o projeto de escola pública para o capital, inclusive quando tratamos da Educação Especial na escola regular" (VAZ, 2021, p. 109-110).

Ferreira, Januário e Moreira (2021), fazem uma análise profunda das recomendações do Banco Mundial e da UNESCO sobre a continuidade das atividades escolares, apresentando uma lista com as principais recomendações, destacando que ambas as entidades propõem parcerias público-privadas, tanto na disseminação de acesso à internet quanto na distribuição de material didático. Esses órgãos reconheceram a existência de desigualdade social entre os países, encarando de maneira naturalizada e sem objetivar a socialização de recursos tecnológicos, buscando mitigar os desníveis qualitativos da educação (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

Nos mesmos documentos, a UNESCO e o Banco Mundial também apregoaram a necessidade do fechamento dos estabelecimentos voltados às pessoas com deficiência, no

entanto, as orientações educacionais são as mesmas do público geral. (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

Segundo Vaz, Barcelos e Garcia (2021), “as corporações educacionais aproveitam para divulgar e disseminar novas formas ou meios de produzir educação no mundo” (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021), ou seja, utilizando-se do contexto da pandemia, a iniciativa privada, apoiada pelas orientações da UNESCO e do Banco Mundial, aproveitou-se de um problema temporário para apresentar soluções permanentes. Situação que tende a "desfigurar o papel da escola e da gestão democrática, conquistada nos últimos tempos" (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p.8), resultando na precarização do ensino público e em um grande retrocesso na Educação Especial.

O Estado, entretanto, aceitou e aplicou as orientações internacionais, indicando sua intenção de, paulatinamente, se isentar da responsabilidade do oferecimento de uma educação pública de qualidade, (COSTA; SILVA; NETO, 2021), tendência que pode ser observada com a consolidação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que ficou conhecida como PEC do Congelamento e dispôs sobre a limitação da distribuição de recursos da União para a saúde e educação, por 20 anos.

Questão estrutural da Educação Especial no ensino não presencial

Queiroz e Melo (2021), em um relato de estudo de caso, afirmam que “a convivência, a troca de experiências com os colegas e professores é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Nada substitui o contato humano, o olho no olho” (QUEIROZ; MELO, 2021, p. 14) e essa é uma das principais razões de a educação presencial ser essencial para a formação do indivíduo, enquanto cidadão. O contato do estudante com uma realidade alheia ao lar, ou ao seu nicho social, aprendendo convivência e tolerância, é um dos papéis desempenhados pela escola, além dos ensinamentos específicos fragmentados em disciplinas. Entretanto, a experiência do convívio escolar é insubstituível, na vida de crianças socialmente vulneráveis. O mesmo se aplica aos estudantes PAEE e, apesar da proposta do ensino não presencial reconhecer essas desigualdades, não as considerou pertinentes, sem a preocupação de buscar soluções específicas que viabilizassem a continuação do processo educacional da Educação Especial (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Torres, Cosme e Santos (2021) afirmam que as desigualdades em relação ao acesso de recursos digitais intensificaram a exclusão da maior parte da população. Borges et al. (2021) identificaram em sua pesquisa que grande parte dos estudantes público-alvo da Educação

Especial ficaram a margem do planejamento das atividades nesse período de atividades não presenciais. Isso corrobora com Saviani e Galvão (2021) que apontam que é dever do Estado garantir o acesso aos recursos tecnológicos que possibilitem a utilização das ferramentas nas plataformas e o acesso à internet.

Nesse sentido, o planejamento não deve ser compreendido apenas como a acessibilidade ao conteúdo escolar, mas, a continuidade do trabalho do professor auxiliar junto ao estudante público-alvo da Educação Especial. Em seu trabalho, Lima, Silva e Rebelo (2021) apontaram que muitos desses profissionais de apoio tiveram seus contratos rompidos, fator que dificultou e sobrecarregou o trabalho dos professores regentes junto aos estudantes.

Souza e Dainez (2020) através de um estudo de caso, concluem que o ensino não presencial não é equivalente ao presencial, por exacerbar as diferenças sociais, seja no que diz respeito à presença familiar no auxílio à educação, como na desigualdade de acesso a internet e a recursos tecnológicos. Apesar da perda da interação social, as pesquisadoras ressaltam, no entanto, que a Educação Especial deve objetivar, primordialmente, o ensino.

A participação mínima do Governo Federal na reestruturação do ensino e no acolhimento das medidas adotadas para o contexto do distanciamento social resultou em maior instrumentação da educação privada, tanto na utilização de plataformas e recursos educacionais mais modernos e tecnológicos, quanto na adaptação das famílias para o ensino doméstico, enquanto o ensino público se adequava de maneira improvisada, aprofundando o distanciamento qualitativo da educação, vinculado ao poder aquisitivo da população. Principalmente, quando se tratou do PAEE, o descaso governamental serviu aos interesses da iniciativa privada, conseqüentemente, atendendo à demanda neoliberal (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

A pesquisa de Camizão, Conde e Victor (2021), que abrangeu dois municípios do Estado do Espírito Santo, apontou que os professores não receberam nenhuma orientação no que tange o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial durante a implementação do modelo de ensino não presencial no ano de 2020. Para as autoras,

a urgência em apresentar à sociedade uma resposta sobre a organização da educação nesse novo contexto reduziu as condições de análise dos aspectos educacionais que vão muito além do planejamento e envio de atividades semanalmente. Faltou ao município o reconhecimento das reais atribuições do trabalho docente do professor de educação especial (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021, p.12).

A Educação Especial sob a máscara do ensino não presencial

Em estudo anterior, as autoras analisaram as ações de um município situado na região metropolitana da Grande Vitória, situada no estado do Espírito Santo. Segundo a pesquisa, os professores não receberam orientações específicas para o planejamento e organização das atividades não presenciais no primeiro momento. As diretivas vieram no mês consecutivo a suspensão das atividades presenciais, juntamente com o Parecer CNE/CP n.º 5, em abril de 2020. O município implementou uma plataforma on-line, "sendo uma construção coletiva dos profissionais que atuam no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), no Programa Saúde na Escola (PSE) e nos setores da Semed," contudo, regulamentou "somente mediante a Portaria Municipal nº 009/2020, publicada no Diário Oficial do Município, em 6 de junho de 2020, essas atividades não presenciais foram instituídas em caráter excepcional e regulamentadas de forma retroativa" (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 5).

No que tange às atividades não presenciais para os estudantes público-alvo da Educação Especial, o município adotou a mesma proposta indicada no Parecer CNE/CP n.º 5, o ensino não presencial mediados ou não pelo uso de tecnologia (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020). Por meio da plataforma, com página específica às atividades para os estudantes PAEE, os professores que atuam na Educação Especial disponibilizaram as atividades virtuais ou impressas, no entanto, o documento

não explicitou quais seriam as atribuições dos professores especializados nem como seria organizado o AEE para que os alunos PAEE tivessem acesso e conseguissem realizar as atividades remotas. Como não existia uma orientação específica, a alternativa foi acompanhar a orientação geral do município e a proposta curricular de cada etapa da educação básica (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p.6).

A ausência de que considerasse as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial ficou evidente com a padronização das atividades e ausência de preparo para atendimento diferenciado nas aulas *on-line*, para além da impossibilidade de acesso aos recursos tecnológicos, o que impediu a formação educacional integral deste público (QUEIROZ; MELO, 2021, PLETSCH; MENDES, 2020, SOUZA; DAINEZ, 2020). Com a falta de direcionamento governamental na adoção das políticas públicas a serem adotados pelas instituições de ensino, a responsabilidade foi delegada aos governos estaduais e municípios, resultando em uma falta de unidade que, muitas vezes, resultou na responsabilização das escolas e famílias na adaptação para o ensino não presencial (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Mesmo reconhecendo os desafios e as consequências negativas da adequação precária ao modelo de ensino adotado, não houve mobilização por parte do Banco Mundial, da UNESCO, do Governo Federal, ou de outras organizações na tentativa de repensar as diretrizes estabelecidas ou adotar um novo modelo. Os documentos normativos atribuíam aos professores e escolas a responsabilidade de concretizar a educação não presencial, estendendo a mediação aos familiares dos estudantes (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021, QUEIROZ; MELO, 2021, PLETSCH; MENDES, 2020, VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Segundo Martins e Pina (2020), as atribuições cuja responsabilidade recaiu às escolas foram a garantia da continuidade da realização de atividades pedagógicas utilizando-se de recursos virtuais e digitais, além do acesso à materiais impressos. Aos professores, além da continuidade do ensino, coube a orientação de estudantes e familiares (MARTINS; PINA, 2020).

Em relação ao trabalho do professor, Torres, Cosme e Santos (2021) apontam que o trabalho do professor sofreu replanejamento para que pudesse acontecer por meio de recursos digitais. Não se trata apenas de adaptar os recursos para a acessibilidade ou ações pontuais para utilizar-se em sala, mas a mudança de toda a estrutura antes concretizada dentro de um espaço físico que passou a ocupar diferentes realidades, professores e estudantes, que não detinham equipamentos adequados para o modelo de ensino não presencial.

As autoras também identificaram que as escolas públicas, em diferentes estados, buscaram suprir as necessidades de acesso por meio do fornecimento de equipamentos e conexão de internet bem como materiais impresso para que as famílias retirassem nas instituições (TORRES; COSME; SANTOS, 2021).

Apesar da mobilização das escolas, no sentido de evitar a evasão, no período de afastamento, sem ajuda, ou até mesmo com a inexistência de campanhas públicas a respeito da continuidade do ensino, muitos estudantes, principalmente dentre o PAEE, evadiram (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, SOUZA; DAINEZ, 2020).

Segundo Saviani (2010), a escola é um espaço coletivo e de resistência, ou seja, para além da estrutura física, a escola é o resultado da congregação comunitária de estudantes, professores, familiares e outros agentes educacionais, que convergem para a aquisição do saber historicamente sistematizado. Entretanto, na ausência do espaço físico para a

realização dessa congregação, escola e família precisaram estreitar a comunicação, buscando garantir que atividades e mediação fossem concretizadas. Sem possibilidade de convívio diário, para a manutenção desta congregação, os professores recorreram a ferramentas e aplicações virtuais, dentre as quais, a mais eficiente foi o *WhatsApp* (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021, PLETSCH; MENDES, 2020, QUEIROZ; MELO, 2021, REIS STEVANATO; MENEGASSO, 2021, SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Quando usada em conjunto com a educação presencial, a tecnologia pode implicar em um recrudescimento da interação entre comunidade, estudantes e escola, transformando-se em uma ferramenta de aprendizado e comunicação, com o estímulo da participação familiar no desenvolvimento dos estudantes (BARROS, 2018). Entretanto, os recursos tecnológicos foram adotados sem a presença física dos professores, atribuindo à família o papel de mediação (PLETSCH; MENDES, 2020, QUEIROZ; MELO, 2021, SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020).

De acordo com Lima, Silva e Rebelo (2021) a relação escola e família não aconteceu linearmente, já que muitas famílias não possuem recursos de acesso aos equipamentos e/ou internet ou, se o tinham, não possuíam formação para mediar as atividades e utilizar tais recursos. Devido ao afastamento, alguns professores, estudantes e familiares não tiveram a chance de se conhecer pessoalmente, o que dificultou, ainda mais, o acompanhamento (QUEIROZ; MELO, 2021).

Entretanto, não houve definição, por parte dos governos estaduais, sobre o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes da Educação Especial. Nem no que se refere a obtenção de materiais lúdicos para realização de práticas pedagógicas direcionadas, nem no que diz respeito à moderação, para aqueles a quem a família é impedida de auxiliar. Coube, portanto, aos professores das Salas de Recursos, a responsabilidade de buscar estratégias para a continuidade do ensino deste público (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

Conde, Camizão e Victor (2020) concordam que a legislação para esse contexto não contemplou os estudantes público-alvo da Educação Especial. Para as autoras, a “legislação é utilizada somente para definir o seu conceito, mas não discute a sua implementação, a organização, a atuação do professor de educação especial ou os aspectos observados no

desenvolvimento desse público para garantir a aprendizagem” (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p.7).

Corroborando com as autoras, Saviani e Galvão (2021) afirmam que não:

uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual, atividade síncrona, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

A partir dos estudos, compreende-se que, na ausência de diretrizes específicas do Governo Federal, a responsabilidade da adequação do ensino foi fragmentada a nível domiciliar. Ampliando a participação da iniciativa privada na educação e, conseqüentemente, intensificando a desigualdade do ensino, principalmente dos estudantes PAEE, que não foram atendidos com atividades que contemplassem suas especificidades ante o ensino não presencial. Conclui-se, ainda, que era necessária maior conexão e proximidade entre familiares e professores na orientação e mediação da educação para com os estudantes.

Presença parental no ensino não presencial

Com a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino emergencial, o Governo Federal delegou a responsabilidade pela aplicação e continuidade das atividades e tarefas escolares, de todas as crianças e adolescentes, inclusive os estudantes público-alvo da Educação Especial, aos familiares e responsáveis. Sem preparação, sem auxílio e, muitas vezes, sem os conhecimentos necessários, a família assumiu a mediação do trabalho pedagógico e da formação de suas crianças e adolescentes (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2020, OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021, PLETSCH; MENDES, 2020, QUEIROZ; MELO, 2021, REIS STEVANATO; MENEGASSO, 2021, SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, SOUZA; DAINEZ, 2020, VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Para além da desatenção familiar sobre a educação de suas crianças e adolescentes, outras barreiras foram encontradas, como a falta de conhecimento dos responsáveis, resultante de analfabetismo, falta de conhecimento específico, ou até mesmo de dificuldade de comunicação, como o de estudantes surdos que encontraram a barreira linguística no próprio ambiente domiciliar (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020).

A situação econômica e a rotina de trabalho de cada núcleo domiciliar também representaram barreiras para a mediação escolar. Afinal, observou-se uma sobreposição de

A Educação Especial sob a máscara do ensino não presencial

horários, no que se refere a jornada do estudante e a carga horária de trabalho de seus responsáveis. Não apenas o modo de ensinar se modificou, mas também modificou "as formas de se relacionar nos diferentes grupos sociais, já que passaram a se entrelaçar em um mesmo espaço físico" (TORRES; COSME; SANTOS, 2021, p. 2).

Mesmo durante o afastamento social, muitos empregados continuaram com a jornada de trabalho inalterada e as obrigações financeiras tiveram precedência sobre a mediação das atividades escolares das crianças e adolescentes (REIS; STEVANATO; MENEGASSO, 2021, SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020).

Como destacam Costa, Silva e Neto (2021) a vulnerabilidade social, situação de milhões de famílias brasileiras, foi um dos fatores inviabilizadores da educação não presencial. E, quando se tratou da Educação Especial, a desigualdade social tornou a educação remota ainda mais complexa, pois, mesmo que a família possuísse melhores condições financeiras e acesso às tecnologias que proporcionassem adaptação das atividades, o acompanhamento direto e presencial de um responsável, no domicílio, para a execução das tarefas, atividades propostas e acompanhamento na utilização dos recursos era imprescindível (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020). Em grande parte dos casos, esse auxílio e apoio ao estudante da Educação Especial se tornou tarefa sob a responsabilidade da mulher, mesmo que, em seu papel social, outras tarefas somassem-se a esta, como cuidar do lar e o trabalho externo, resultando em uma múltipla jornada, ainda mais exaustiva (INSFRAN; MUNIZ, 2020, PLETSCH; MENDES, 2020). Nesse sentido, Pessoa, Moura e Farias (2021) apontam ainda, como barreira, que a indissociação entre lazer e aprendizado, criada pelo ambiente familiar, constitui em um entrave para o desenvolvimento educacional.

Pletsch e Mendes (2020), em sua pesquisa, apresentaram os relatos das famílias cujas crianças, com Síndrome Congênita do Zika Vírus, que atingiram idade escolar em 2020. Percebeu-se que, apesar da pré-disposição destes familiares em contribuir e acompanhar o processo educativo de suas crianças, muitos não conseguiram auxiliar com a mediação das atividades pedagógicas, por motivos diversos, como falta de conhecimentos específicos ou incompatibilidade de horários.

Ainda que os educadores adequassem as tarefas e atividades para a execução com menor utilização de recursos virtuais, as condições socioeconômicas de cada núcleo familiar impossibilitaram o acesso aos materiais lúdicos necessários e de apoio para a concretização do aprendizado (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; PLETSCH; MENDES, 2020).

A inexistência de suporte e da disponibilização de recursos e estratégias que atendessem as necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial resultou em barreiras para o aprendizado (QUEIROZ; MELO, 2021).

O contato do estudante PAEE com seus professores regulares é imprescindível e sua ausência repercutiu negativamente no aprendizado dessas crianças e adolescentes e, segundo Saviani (2010), a escola não pode ser reduzida a reprodução sistematizada de saberes. Para que o aprendizado aconteça, é fundamental que professor e estudante participem do processo.

Vaz (2021) identificou que a relação escola e família “está pautada na descentralização do trabalho do professor; de uma forma velada, indicam a importância dessa relação para a construção do vínculo emocional necessário ao bom desempenho do estudante (VAZ, 2021, p.120).

Os professores do AEE apontaram fragilidades no ensino à distância que resultaram em uma brusca diminuição da efetividade do ensino, dentre elas, a redução do estudo para o mero cumprimento das tarefas educacionais propostas e a falta de acesso à tecnologia (QUEIROZ; MELO, 2021).

Compreende-se que, além da falta de estabelecimento de propostas e oferecimento de recursos, por parte do Estado, viabilizando o oferecimento de educação de qualidade e de fácil acesso para todos, durante o período de afastamento social, a dificuldade de acompanhamento contínuo por parte dos familiares, por incompatibilidade de horários, falta de conhecimentos específicos ou impossibilidade de aquisição de materiais lúdicos, resultou na precarização do ensino. Nesse processo, o estudante da Educação Especial ficou em uma situação de vulnerabilidade ainda maior, pois se tornou falha tanto perante a impossibilidade de inclusão, quanto pela dificuldade de acompanhamento do aprendizado contínuo.

Considerações finais

Apesar de ser passado recente, o distanciamento social e a consequente adaptação emergencial da educação para o sistema remoto, atraíram a atenção de estudiosos da educação, por seu caráter global de efeito geracional. A partir da revisão sistemática evidenciou-se que as preocupações e questionamentos dos autores são convergentes.

Verificou-se a presença determinante de organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial na elaboração das diretrizes e rumos da educação brasileira durante o

A Educação Especial sob a máscara do ensino não presencial

afastamento social, e como as propostas e medidas aplicadas favoreceram o fortalecimento da iniciativa privada na educação e a ampliação das desigualdades sociais.

Sem diretrizes concretas e específicas, por parte do Governo Federal, os governos estaduais e municípios tomaram decisões paliativas, delegando, principalmente às escolas, a responsabilidade de readequação. Percebemos que, na impossibilidade do acompanhamento direto dos professores nas atividades e tarefas pedagógicas, coube aos familiares a responsabilidade de mediação, inclusive e principalmente, do público alvo da Educação Especial.

Entretanto, o núcleo domiciliar, na maioria dos casos, não teve condições, nem suporte do poder público, para realizar o acompanhamento de forma adequada, prejudicando o processo de aprendizado dos estudantes. Sendo essa questão, muito mais delicada quando se trata do PAEE que exige uma instrumentação maior, além de uma mediação constante para a realização das atividades.

Nessa perspectiva, reconhecer a realidade das famílias dos estudantes foi fundamental para que o trabalho dentro do ensino emergencial acontecesse, uma vez que os professores passaram a olhar com maior proximidade a realidade dos estudantes e das famílias para que pudessem orientar o trabalho. Esse movimento não deve se limitar a esse período pois, as famílias não tiveram suas condições sociais modificadas ao término do ensino não presencial, ao contrário, intensificou, em muitos casos a precariedade de suas realidades.

A precarização da educação, consequência do afastamento emergencial, resultou em grande prejuízo, não apenas no que concerne à formação acadêmica do estudante da Educação Especial, mas também em seu processo de inclusão social.

Ainda é cedo, portanto, para avaliarmos a real defasagem educacional decorrente do distanciamento físico e suas consequências. Cabe, portanto, aos pesquisadores, a avaliação constante do período. Percebeu-se que a ausência da mediação dos professores, substituída pelas famílias, no processo da educação crianças e adolescentes resultou em um dos maiores obstáculos para o sucesso da educação não presencial.

Portanto, é necessário que se desenvolvam pesquisas que objetivem reconfigurar a relação família-estudante-educação, aproximando a família do cotidiano escolar, não como responsáveis pelo ensino do saber sistematizado, mas, como agentes responsáveis pela luta de um ensino de qualidade, requerendo do Estado condições para que professores e estudantes possam concretizar a função da escola. Em se tratando da Educação Especial, esse

estreitamento se torna ainda mais necessário, pois, para além do envolvimento familiar, deve-se pensar na participação comunitária, como forma de efetivação da inclusão social.

Referências

BORGES, A. A. P. *et al.* **Impacto da Covid-19 na educação de alunos com deficiência: o que dizem os familiares.** Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/educacao/impacto-da-covid-19-na-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 26 Nov. 2022.

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fev. 2020. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 10, 1 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 15 Ago. 2020a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 05**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 Jul. 2020b.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95/2016**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 26 Out. 2022.

CAMIZÃO, A. C., CONDE, P. S. e VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa [online]**. 2021, v. 47, e245165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147245165>. Acesso em: 25 Nov. 2022.

CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. M.; STRIBEL, G. P. Educação Especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. In: **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 510-518, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005>. Acesso em: 12 Nov. 2021.

CONDE, P. S.; CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L.. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>. Acesso em: 12 Nov. 2021.

COSTA, R. M. P., SILVA, A. V. L., NETO, E. A. A. Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil. In: **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3. Disponível em:

A Educação Especial sob a máscara do ensino não presencial

https://www.researchgate.net/publication/350146123_Aspectos_nefastos_da_pandemia_da_Covid-19_sobre_a_politica_de_educacao_no_Brasil. Acesso em: 28 Set. 2021.

FACHINETTI, T. A.; C. SPINAZOLA, C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. In: **Educação em Revista**, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021. Disponível em:

<https://revistas.marília.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>. Acesso em: 12 Nov. 2021.

FERREIRA, G. M.; JANUÁRIO, E. R.; DA SILVA MOREIRA, J. Alves. Políticas para a Educação Especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. In: **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 147-162, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55782>. Acesso em: 12 Nov. 2021.

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. In: **Argumentum**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 123–138, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045>. Acesso em: 28 Out. 2021.

LIMA, A. C. D. M. de. **O trabalho do professor de Sala de Recursos e o ensino não presencial no Brasil (2020)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16469>. Acesso em: 12 Out. 2022.

LIMA, L. B. V. L., SILVA, A. M., REBELO, A. S. R., O atendimento educacional especializado na pandemia de covid-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais. v. 15 n. 33 (2021): **Revista Cocar** V.15. N.33/2021. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4490> Acesso em: 25 Nov. 2022.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A, A.; PINA, L. D. Apontamentos sobre a minuta de parecer do CNE sobre calendário escolar e atividades pedagógicas não presenciais no contexto da pandemia de COVID-19. In: **Formação em Movimento**. v.2, i.1, n.3. p.260-273, jan. /jun. 2020. Disponível em:

<http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/587#:~:text=Traz%20ainda%20considera%C3%A7%C3%B5es%20que%20as,do%20ambiente%20escolar%20entre%20outras>. Acesso em: 25 Set. 2020.

MENDES, E. G., Breve histórico da Educação Especial no Brasil. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010, pp. 93-109. Disponível em: file:///C:/Users/Micro/Downloads/9842-Texto%20del%20art_culo-28490-3-10-20210505.pdf. Acesso em: 12 Nov. 2021.

OLIVEIRA, P. J. D.; OLIVEIRA, W. P.; BARBOSA, R. P. C. A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus. In: **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. e4710716380-

e4710716380, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16380>. Acesso em: 12 Nov. 2021.

PLETSCH, M. D., MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2017126, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 Jul. 2021.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. In: **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 35-1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>. Acesso em: 12 Nov. 2021.

REIS, E. A. dos; STEVANATO, P. de A. A.; MENEGASSO, M. G.L. Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência. In: **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16178>. Acesso em: 12 Nov. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Brasília, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49. jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3gWwo0K>. Acesso em: 21 Mar. 2021.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação - 1ª Ed. (2010). Campinas: Autores Associados. Coleção: Memória da Educação. p. 290.

SHIMAZAKI, E. M., MENEGASSI, R. J, FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1- 17, 2020. Disponível em:<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476>. Acesso em: 05 Mai 2021.

SOUZA, F. F e DAINEZ, D., Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1 – 15, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

TORRES, P. L., COSME, A., SANTOS, E. Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/2021 p. 1-21 ISSN: 2237-0315 Dossiê: Educação e tecnologias no contexto da pandemia pelo coronavírus e isolamento social: cenários, impactos e perspectivas. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4129> Acesso em: 25 Nov. 2022.

VAZ, K. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 106 - 131, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20062>. Acesso em: 25 Nov. 2022.

VAZ, K.; BARCELOS, L. G. DE; GARCIA, R. M. C. Propostas para a Educação Especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. In: **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-10, 24 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16018.053>. Acesso em: 09 Set. 2021.

Sobre as autoras

Alyne Cristine Domene Martins de Lima

Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Educação Especial (UFSCar), Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2815-9086>. E-mail: alyne.lima@estudante.ufscar.br.

Rosimeire Maria Orlando

Doutora pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos e Universidade Estadual de Londrina. Docente no curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0990-6146>. E-mail: meire_orlando@ufscar.br

Recebido em: 30/10/2022

Aceito para publicação em: 22/11/2022