

**Implicações do ensino não presencial para a Educação Especial: relação escola e famílias segundo os direcionamentos internacionais e nacionais**

*Implications of the non-presential teaching on the Special Education: the relation school-family according to the international and national directions*

Alyne Cristine Domene Martins de Lima

Rosimeire Maria Orlando

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**

São Carlos-Brasil

**Resumo**

Este trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “*Prática pedagógica do educador especial com alunos com deficiência em tempos de pandemia (2020)*”, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Tem como objetivo, buscar e analisar produções acadêmicas que tratam do ensino não presencial para os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nos espaços comuns da educação básica brasileira, em 2020. Neste período, o Brasil seguiu orientações de organismos internacionais e adotou o ensino não presencial para que as atividades escolares fossem retomadas após a suspensão do ensino presencial. Foi realizada uma revisão de literatura, tendo como fonte de dados as plataformas digitais: Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os resultados das pesquisas apontaram que as medidas adotadas pelo governo brasileiro, 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; Política Educacional.

**Abstract:**

This work is a piece from the thesis entitled “*The work of the teacher in the resource room and the non-presential teaching in Brazil (2020)*”, carried out on the post-graduation program in Special Education of the Federal University of São Carlos. The literature review, made on the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and the Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES, 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, after the suspension of the presential teaching. 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. Educational Policy.

## **Introdução**

Historicamente, a Educação Especial do Brasil teve um desenvolvimento paulatino e em paralelo com os espaços comuns da educação regular, com períodos de estagnação e cujo progresso se dava, principalmente, pela iniciativa privada. Consequentemente, 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 (MENDES, 2010).

Somente com a redemocratização do Brasil as políticas educacionais passaram a visar a educação universal, buscando fornecer educação pública de nível fundamental e médio para toda a população. Entretanto, mesmo inserida neste contexto, a Educação Especial de qualidade e para todos, continuou sendo 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 (ROCHA; VIEIRA, 2021). No cenário político recente, o congelamento dos recursos da União destinados à saúde e à educação, se soma aos desafios históricos presentes (BRASIL, 2016).

Foi nesse contexto que no ano de 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 estavam matriculados na educação pública e a falta de investimento estatal para escolarizar estes estudantes, a seguinte questão se tornou pertinente: Quais os rumos tomados pela Educação Especial durante a pandemia?

É, portanto, com o objetivo de buscar e analisar produções acadêmicas que tratam do ensino não presencial para os alunos PAEE, matriculados nos espaços comuns da educação básica brasileira, em 2020, que se realizou uma revisão sistemática dos trabalhos acadêmicos publicados nesse período com o propósito de colaborar para o conhecimento em relação ao tema e avaliar o contexto posto. De acordo com os autores Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática

[...] é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da

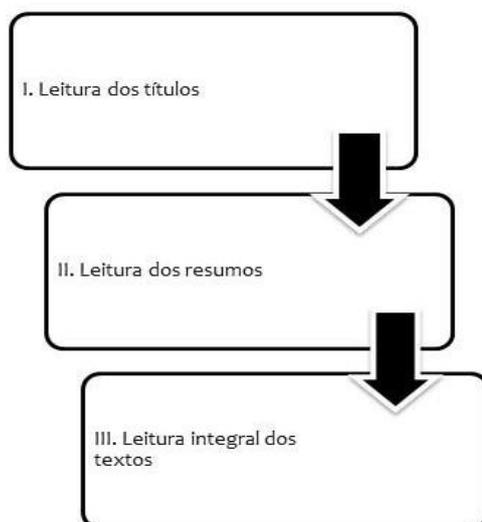
informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/ intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84).

Para seleção dos estudos, a pesquisa utilizou dois bancos de dados digitais nacionais, como fonte de dados: 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, o professor da Sala de Recursos durante o ensino não presencial e o período de distanciamento físico; trabalhos relacionados à Educação Especial e Educação Básica.

A busca inicial se deu a partir dos descritores acima apontados e os cruzamentos entre eles, utilizando o operador booleano *and*. Foram localizados um total de 531 trabalhos, sendo 50 artigos no banco de dados da SciELO e 481 no da CAPES.

Para a seleção dos trabalhos, foram consideradas três etapas, conforme indicado na Imagem 1.

**Imagem 1:** Etapas para a seleção dos trabalhos nos bancos de dados SciELO e CAPES.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Conforme apontado na imagem 1, se realizou:

### **Etapa I - Leitura dos títulos**

Buscou-se selecionar artigos em que era possível identificar nos títulos, referências em relação aos descritores nomeados;

### **Etapa II - Leitura dos resumos**

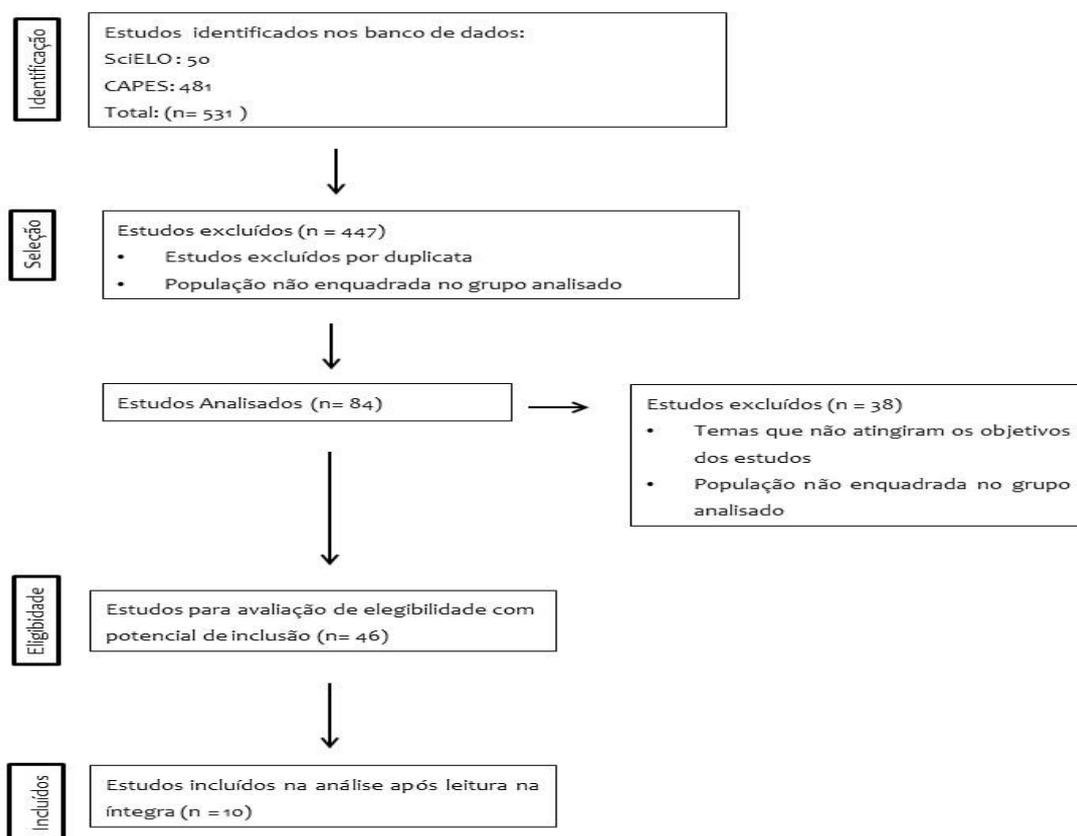
Avaliou-se a relação com o tema de estudo;

### **Etapa III - Leitura integral dos textos**

Verificou-se se os estudos realmente se relacionavam com os objetivos da pesquisa para o aceite ou não em sua composição.

Para maior esclarecimento, a imagem 2 apresenta uma adaptação do diagrama do fluxo com base no Prisma (2020) para novas revisões sistemáticas que incluíram pesquisas de dados, registros e outras fontes (Imagem 2).

**Imagem 2:** Processo de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão das pesquisas levantadas nos bancos de dados



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022). PRISMA 2020 – checklist para relatar uma revisão sistemática. DOURADO; MELO

Na primeira filtragem, foi realizada a exclusão dos títulos repetidos e daqueles que abordavam temas não relacionados ao estudo. Na leitura e análise dos títulos dos trabalhos localizados, 84 foram selecionados. Na sequência, fez-se a leitura dos resumos, dos quais 46 foram selecionados para a leitura na íntegra.

De acordo com os critérios elegíveis, foram selecionados no total dez artigos da plataforma digital CAPES e nenhum da SciELO. O resultado final se encontra elencado no quadro 1.

**Quadro 1** – Relação dos trabalhos selecionados no balanço de produção nas bases de dados SciELO e CAPES, período 2020 e 2021.

Banco de dados	Ano de publicação	Autor	Título	Metodologia
CAPES	2020	SOUZA; DAINEZ.	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; MENDES.	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; MENEGASSI; FELLINI.	Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia.	Abordagem qualitativa Estudo pontual e exploratório Questionário e entrevista oral
CAPES	2021	FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA.	Políticas para a Educação Especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial.	Pesquisa exploratória Análise documental e bibliográfica

*Implicações do ensino não presencial para a Educação Especial: relação escola e famílias segundo os direcionamentos internacionais e nacionais*

ACAPES	2021	VAZ; BARCELOS; GARCIA.	Propostas para a Educação Especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada.	Análise de documentos internacionais, nacional, estadual e municipal
CAPES	2021	QUEIROZ; MELO.	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; OLIVEIRA; BARBOSA.	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; STEVANATO; MENEGASSO.	Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência.	Pesquisa qualitativa Relato de experiência
CAPES	2021	FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO.	Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas.	Pesquisa qualitativa Relato de experiência
CAPES	2021	CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL.	Educação Especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais.	Análise de documento.

**Fonte:** Organizado pela autora com base em levantamento na plataforma digital da CAPES (2022)

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

Entretanto, os trabalhos acima apontados, em 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 semi estruturadas e questionário semiestruturado. Após análise dos textos apontados no Quadro 1, 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.

### **1. Presença do Estado e de organismos internacionais na Educação Especial**

As pesquisas sobre o tema, em seus resultados, apontam que os modelos de educação emergencial, resultantes do contexto de distanciamento físico, como forma de dificultar a disseminação do COVID-19, não tiveram como foco o estudo da 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 tecnologias digitais, foi estabelecido pelo Parecer CNE/CP n.º 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). 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 e inclusive, sendo tratadas com naturalidade, as dificuldades de acesso à internet dos estudantes da rede pública de ensino, 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 aprofundaram com a exclusão de milhares de estudantes que não possuíam 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).

Considerando o caminho escolhido e sem levar em conta o impacto na escolarização desta população, o governo brasileiro buscou em organismos internacionais, sem consultar os estudos e as produções acadêmicas realizadas pelas universidades nacionais, orientações e recomendações visando superar os desafios educacionais resultantes do distanciamento social como combate à pandemia (GALZERANO, 2021). 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).

Apesar dos discursos destes organismos se apropriarem de 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).

Entretanto, Galzerano (2021) afirma que a pandemia apenas intensificou o processo de privatização da educação, já em curso (GALZERANO, 2021). 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.

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 apregoavam 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.

## 2. 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 da 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). Para Cardoso, Taveira e Stribel (2021) o ensino mediado pelo uso de tecnologia garantiu as trocas vivenciadas no ambiente escolar e aprendizado do estudante elegível da Educação Especial que necessita do contato e mediação direta do professor.

Souza e Dainez (2020) através de um estudo de caso, concluíram 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 à 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 ausência de políticas públicas que considerasse as especificidades dos estudantes PAEE, ficou evidente com a padronização das atividades e a desconsideração 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 a materiais impressos. Aos professores, além da continuidade do ensino, coube a orientação de estudantes e familiares (MARTINS; PINA, 2020).

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 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 precisam 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 utilizada foi o aplicativo 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).

De acordo com Barros (2018), 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). 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).

Há que se destacar que 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 os que a família é impedida de auxiliar. Mesmo diante deste contexto fragilizado, coube, portanto, aos professores das Salas de Recursos, a responsabilidade de buscar estratégias para a continuidade do ensino deste público (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

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.

### **3. Presença parental no ensino não presencial**

Com a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino emergencial não presencial, o Governo Federal delegou a responsabilidade pela aplicação e continuidade das atividades e tarefas escolares, de todas as crianças e adolescentes, inclusive os estudantes PAEE, 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 horários, no que se refere a jornada do estudante e a carga horária de trabalho de seus responsáveis. 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 proporcionam adaptação das atividades, o acompanhamento direto e presencial de um responsável 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 se somassem 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 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, atingiram idade escolar em 2020. Percebeu-se que, apesar da predisposição 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 às necessidades educacionais dos estudantes PAEE 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, já que, 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.

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).

Para Cardoso, Taveira e Stribel (2021) para que de fato a educação contemple a todos

[...]o foco na adaptação não deverá ser nunca na deficiência e sim nos espaços, nos recursos que deverão ser acessíveis, nas potencialidades dos estudantes e corresponder às especificidades de cada aluno. Ou seja, práticas pedagógicas concebidas em atender todos os alunos, independente de suas condições ou especificidades (CARDOSO, TAVEIRA; STRIBEL, 2021, p. 516).

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 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. Diante desse contexto, o presente artigo teve o objetivo de buscar e analisar produções acadêmicas que tratam do ensino não presencial para os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nos espaços comuns da educação básica brasileira, em 2020.

A busca de produções acadêmicas, nos anos de 2020 e 2021, realizada nas plataformas digitais SciELO e CAPES, indicaram que o planejamento (ou a ausência dele) não contemplou os estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação, denominados no Brasil de público-alvo da Educação Especial. 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 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 PAEE .

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. A precarização da educação, consequência do afastamento emergencial, parece que 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 das crianças e adolescentes resultou em um dos maiores obstáculos para a escolarização efetiva destas crianças e adolescentes, durante este período. Portanto, é necessário que se desenvolvam mais pesquisas sobre o impacto do ensino não presencial, durante o período de 2020, na escolarização dos estudantes matriculados neste período na educação básica brasileira. Mas, também, tenham como foco 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**

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, Conselho Pleno [2020]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. ° 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 26 out. 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.

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:

[https://www.researchgate.net/publication/350146123\\_Aspectos\\_nefastos\\_da\\_pandemia\\_da\\_Covid-19\\_sobre\\_a\\_politica\\_de\\_educacao\\_no\\_Brasil](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.

DOURADO A. S, MELO D.O. PRISMA 2020 – checklist para relatar uma revisão sistemática. Estudantes para Melhores Evidências (EME) **Cochrane**. Disponível em: <https://eme.cochrane.org/prisma-2020-checklist-para-relatar-uma-revisao-sistemica/>. Acessado em 23 de jun. de 2023.

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.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FERREIRA, G. M.; JANUÁRIO, E. R.; MOREIRA, J. A. da S. 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. DOI: 10.47456/argumentum. v13i1.33045. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045>. Acesso em: 28 out. 2021.

MENDES, E. G., Breve histórico da Educação Especial no Brasil, **Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación**, vol. 22, núm. 57, mayo-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.

LIMA, A. C. D. M. de. **O trabalho do professor de Sala de Recursos e o ensino não presencial no Brasil (2020)**. Fls. 135. 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.

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. ISSN 2675-181X. 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.

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 de jul. de 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.

SAMPAIO; MANCINI Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy** [online]. 2007, v. 11, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação** - 1ª Ed. (2010). Campinas: Autores Associados. Coleção: MEMORIA DA EDUCACAO. 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.

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](mailto: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](mailto:meire_orlando@ufscar.br)

Recebido em: 02/11/2022

Aceito para publicação em: 20/06/2023