

Desafios dos professores com o público-alvo da educação especial na pandemia da covid-19

Challenges of teachers with the target audience of special education in the covid-19 pandemic

Renata Araujo dos Santos
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Bauru/SP-Brasil
Ketilin Mayra Pedro
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
São Carlos/SP-Brasil

Resumo

O contexto da pandemia ocasionado pela COVID-19 impôs aos professores o desafio do ensino remoto e o domínio das tecnologias digitais, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas para o público-alvo da educação especial (PAEE). A presente pesquisa teve por objetivo identificar a percepção dos professores, da educação infantil ao ensino médio, sobre o processo de ensino-aprendizagem do PAEE, no ensino remoto. Participaram 108 professores que responderam um questionário on-line. Os resultados mostraram que os professores conseguiram se adaptar, de diversas formas, aprendendo a utilizar as TDIC e adotando outros recursos, para ajudar na aprendizagem de seus estudantes. Percebeu-se também que os professores desenvolveram e criaram seus próprios materiais, a fim de tentar atingir todos os estudantes, porém, a falta de acompanhamento dos pais e a dificuldade de avaliar foram dificultadores.

Palavras-chave: Educação Especial; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; COVID-19.

Abstract

The context of the pandemic caused by COVID-19 imposed on teachers the challenge of remote teaching and the mastery of digital technologies, requiring differentiated pedagogical strategies for the target audience of special education (TASE). This research aimed to identify the perception of teachers, from kindergarten to high school, about the TASE teaching-learning process in remote teaching. 108 teachers participated who answered an online questionnaire. The results showed that the teachers were able to adapt in different ways, learning to use ICT and adopting other resources to help their students learn. It was also noticed that the teachers developed and created their own materials, in order to try to reach all students, however, the lack of parental follow-up and the difficulty of evaluating were difficulties.

Keywords: Special education; Digital Information and Communication Technologies; COVID-19.

1. Introdução

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão no dia a dia dos estudantes, pois “[...] a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o estudante pensa e aprende” (JORDÃO, 2009, p. 10). Com isso, o professor tem esse desafio: tornar suas aulas mais interessantes para os estudantes que nasceram na era digital e convivem diariamente com as TDIC.

Em face do cenário de pandemia provocada pela COVID-19, a qual, segundo o Ministério da Saúde, consiste em uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, uma doença potencialmente grave, altamente transmissível e que se espalhou por todo o mundo, tendo seu primeiro caso confirmado, no Brasil, em 26 de fevereiro de 2020. Em 11 de março de 2020, foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemiaⁱ e impondo a todos o isolamento social, trazendo como solução a adoção do ensino remoto emergencial, enquanto forma de dar continuidade às atividades escolares, durante o período de pandemia.

Hodges *et al.* (2020) explicam que o ensino remoto é uma alteração emergencial do ensino, que acontece temporariamente. No caso da pandemia da COVID-19, configurou-se como uma alternativa, devido à necessidade do distanciamento social, para um modo de ensino diferente ao que estamos acostumados. Com o uso de soluções tecnológicas, as aulas acontecem de forma remota, por meio de dispositivos digitais e outros recursos.

No ano de 2020, respondendo à necessidade de lecionar remotamente, diante da pandemia da COVID-19, várias iniciativas pessoais e improvisadas foram adotadas pelos professores; no entanto, sabe-se que o referido período foi desafiador, de sorte que estes tiveram que buscar alternativas para transferir as aulas presenciais para o contexto remoto (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020b).

Conforme pesquisa desenvolvida por Rondini, Pedro e Duarte (2020a), mesmo com as ferramentas tecnológicas sendo favoráveis para auxiliar nas aulas *on-line*, é essencial que haja também momentos e atividades presenciais, as quais permitem aos estudantes e professores um melhor acolhimento e socialização, no ambiente escolar.

Rondini, Pedro e Duarte (2020b), em outro estudo, feito com 190 professores da sala de aula regular da Educação Básica, relatam que 88,94% já utilizavam as ferramentas

tecnológicas antes do ensino remoto e 68,4% pretendiam continuar usando, após o período de distanciamento provocado pela pandemia.

Tantos os estudantes quanto os pais estavam acostumados com o ambiente tradicional escolar, que muitas escolas utilizam até os dias atuais, um local entre quatro paredes, no qual todos ficam sentados em carteiras e os professores trabalhando o conteúdo, de acordo com o método definido pela instituição, todavia, todos no mesmo ambiente, de modo que possam interagir diretamente com os estudantes. Embora o uso das TDIC seja uma realidade, em algumas escolas, sua aplicabilidade no mesmo ambiente em que os estudantes estão na presença do professor é totalmente diferente, quando cada um está em sua casa, pois o professor não pode interagir da mesma forma, com seus estudantes.

Diante do referido cenário, uma medida encontrada para diminuir a transmissão da doença foi o isolamento social em todo o mundo, uma ação que objetivou o afastamento de pessoas sintomáticas ou assintomáticas, a fim de evitar a propagação do vírus e a transmissão local (BRASIL, 2020).

O estudo de Souza e Dainez (2020) abordou a tensão, nesse período em que o desemprego aumentou, mas que as TDIC se faziam necessárias para a comunicação com os estudantes. Pais perderam seus empregos, mas precisavam ter, em suas casas, equipamentos e internet, para que seus filhos conseguissem participar das aulas. Os autores relatam também que, em pesquisa sobre o uso da internet em casa, por brasileiros em idade escolar, demonstrou-se que 37 milhões de crianças não possuíam acesso à internet em casa e cerca de 93% dessas crianças tinham acesso à internet por telefone móvel, o que repercutiu nas condições de estudo.

Antes mesmo da pandemia, podíamos observar que o processo de inclusão escolar ainda era uma batalha sem fim, que, aos poucos, foi ganhando seu espaço, mas que ainda há muito o que conquistar.

Para Magalhães (2020), durante o ensino remoto, as ações governamentais não levaram em conta a diversidade e a multiplicidade dos estudantes. Muitos dos estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE), os quais participavam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno da aula e durante a pandemia, acabaram não recebendo esse serviço e tiveram acesso apenas às aulas da sala de aula comum, de forma on-line, sem nenhum tipo de suporte especializado.

Cavalcante *et al.* (2020) indicam que o modelo de ensino remoto emergencial não apresenta condições de aprendizado, quando nos referimos aos estudantes do PAEE, porque configura um modelo igualitário, no qual se espera que todos aprendam da mesma forma e com a mesma atenção. Assim, o modelo remoto não atendia às especificidades do PAEE, pois não eram contempladas estratégias específicas e de acessibilidade que favorecessem a aprendizagem desses estudantes.

Cury *et al.* (2020) afirmam que o estudante não deve ter seu direito negado, por ter algum tipo de necessidade diferenciada, mesmo em tempo de pandemia. Um sistema educacional inclusivo é aquele pensado a partir de princípios de igualdade, buscando garantir uma educação de qualidade para todos; com efeito, tudo isso demonstra uma realidade bem diferente da vivida durante o ensino remoto.

Assim, delinear-se as seguintes problemáticas sobre o tema: como os professores se adaptaram ao ensino remoto, ao longo da pandemia, com os estudantes PAEE? Quais dificuldades e desafios foram enfrentados pelos professores, na tarefa do ensino remoto, em relação a esses estudantes? Como se adaptaram a essa tarefa? Quais dificuldades e desafios foram encontrados, quanto aos estudantes do PAEE? Responder a essas perguntas de pesquisa nos parece fundamental, na medida em que os dados obtidos podem ajudar a fomentar as discussões sobre a capacitação docente no uso das TDIC para o PAEE.

Em face das problemáticas apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar a percepção dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem do PAEE, no ensino, durante a pandemia da COVID-19.

É relevante ressaltar que este artigo trata de um recorte da pesquisa de mestrado de uma das autoras, que teve como orientadora outra autora deste mesmo artigo.

2. Método

Tratou-se de um estudo retrospectivo, que parte da data de realização da investigação em direção a eventos passados específicos, os quais se mostram relevantes, a partir dos relatos de experiências dos participantes, levando-se em consideração os significados por eles atribuídos (FLICK, 2013). Os dados obtidos não poderão ser generalizados, uma vez que a amostra não será representativa da população geral, porém, poderá alcançar com maior profundidade os objetivos propostos.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado pelo Parecer de número 4.927.851 e a amostra foi selecionada entre professores de escolas

públicas e privadas, configurando-se sua característica intencional (FLICK, 2013) e de conveniência (GIL 2002; BORTOLOZZI, 2020). Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário on-line, com questões abertas e fechadas que versavam sobre a prática pedagógica dos professores em relação aos estudantes PAEE, no contexto pandêmico. Algumas questões davam ao participante a opção de assinalar mais de uma questão, com isso, ocorrendo uma intersecção entre dois ou mais eventos. O questionário foi divulgado por diversas vezes, nas mídias sociais, chegando ao resultado de 112 professores participantes; após analisarmos todos os critérios de inclusão e exclusão, obtivemos 108 professores que realmente estavam dentro de todos os critérios de inclusão: ter atuado no período da pandemia, na modalidade remota, com estudantes do PAEE.

Para fins de análise dos dados, nas questões fechadas, utilizamos a estatística descritiva para analisar os dados quantitativos, sendo que apresentaremos alguns dados em gráficos, para melhor visualização e análise.

As respostas das questões abertas foram analisadas com base nos pressupostos de Bardin (2011), por meio de categorias temáticas. Para tanto, organizamos os dados qualitativos em quadros, de modo que, primeiramente, fizemos uma pré-análise e, a partir da análise dessas respostas, uma leitura aprofundada de todos os dados, verificando seus objetivos, objetos, conclusões. Posteriormente, foi feita uma categorização agrupando os relatos por similaridades temáticas emergentes e a elaboração de categorias mutuamente exclusivas, ou seja, os relatos foram examinados, procurando-se estabelecer congruências temáticas, de maneira a organizar pelos sentidos os agrupamentos aqui chamados de categorias, as quais foram nomeadas em função dos resultados obtidos e que responderam aos objetivos de pesquisa (BARDIN, 2011).

3. Resultados e Discussões

Dos professores que responderam ao questionário, 60 (55,6%) são formados em alguma área da Educação Especial: 16 (26,7%) dos professores possuem pós-graduação em Educação Especial, 15 (25,0%), em Deficiência Intelectual, cinco (8,3%), em Libras – e a mesma quantidade em Psicopedagogia – e os 24 (31,7%) restantes são representados por cursos específicos, como Deficiência Física, Intelectual, TEA, Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e outros cursos. Tivemos 48 (44,4%) dos professores que não possuem nenhuma formação na área da Educação Especial.

Desafios dos professores com o público-alvo da educação especial na pandemia da covid-19

Sobre a formação de professores, Pedroso, Campos e Duarte (2013) informam que o Ministério Público, antecipando-se à LDB (BRASIL, 2018), recomendou pelo menos uma disciplina sobre Educação Especial na grade curricular dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, com a intenção de preparar os professores para um ensino que realmente seja para todos. Porém, as autoras afirmam que essa recomendação não está sendo totalmente seguida, de modo que existem muitos cursos sem a inclusão dessas disciplinas, enquanto outros as possuem, mas com uma carga horária bem reduzida: “[...] por exemplo, disciplinas com 30 ou 60 horas, no máximo. Essa proporção não é suficiente para dar conta minimamente da complexidade das áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva.” (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 43).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, revogou a anterior, de 2015, que regulamentava a formação de professores e gestores para atuar na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento. Não se tratava de uma alteração, porém, de uma mudança de concepção sobre a formação dos professores. Nesta Resolução, ganha centralidade o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfocando conteúdos e metodologias, em detrimento dos componentes curriculares que versam sobre os fundamentos da Educação, sem levar em conta as diferenças dos estudantes e suas particularidades, pois a BNCC não leva em consideração os estudantes PAEE, com isso, podemos verificar que a educação escolar inclusiva dá um passo atrás quando se trata da formação dos professores, que em sua sala de aula, precisa atender as demandas educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2019).

Os governos federal e estadual suspenderam as aulas presenciais, como medida preventiva em relação a Covid-19, a fim de evitar aglomerações, de modo que os professores passaram a lecionar de suas residências, com os recursos que possuíam. Com isso, perguntamos aos professores se receberam alguma formação para trabalhar no ensino remoto: 74 professores (68,5%) responderam não ter recebido nenhum tipo de formação, ao passo que 34 (31,5%) declararam ter tido algum tipo de formação para trabalhar com o ensino remoto.

De acordo com os 34 (31,5%) professores que receberam algum tipo de formação, os temas dos cursos estiveram voltados para a utilização de tecnologias e plataformas específicas; foram citados cursos sobre ensino híbrido, formações pelo Centro de Mídias da

Seduc/SP e também aqueles que procuraram a formação com amigo(a)s professores que sabiam lidar com as tecnologias.

Perguntamos aos professores sobre a frequência de utilização das TDIC antes da pandemia, obtivemos que 38 (35,2%) professores disseram utilizar frequentemente as tecnologias, antes da pandemia, 34 (31,5%) quase sempre as usavam, a mesma quantidade declarou que raramente as adotava, enquanto 2 (1,9%) responderam que nunca tinham utilizado a tecnologia, antes da pandemia.

O uso das TDIC pelos professores, em sala de aula, é um assunto abordado desde as últimas décadas (GONÇALVES *et al.*, 2019), no entanto, Stahnke e Medina (2022) enfatizam que a adoção das tecnologias ainda é um dos grandes desafios encontrados na formação docente, primeiramente, porque as tecnologias têm evoluído, de forma muito rápida e, mesmo se essas formações acontecessem, os professores nem sempre possuem à disposição, para suas aulas, as ferramentas necessárias.

Queiroz e Melo (2021) demonstraram que os professores preocupados com os estudantes quanto à dificuldade das famílias, com relação à internet e equipamentos, pensaram em formas diferentes para que os estudantes mantivessem uma rotina de estudo, intensificando orientações a famílias e possibilidades de mediações, como arrecadações de celulares velhos, impressões de materiais, em suas residências, de sorte a trazer benefícios aos estudantes PAEE.

A pesquisa de Silva *et al.* (2022) corrobora os achados da presente pesquisa, ao evidenciar que os professores, na tentativa de reestruturar suas aulas e fazer com que elas alcançassem os objetivos propostos, apelaram a mais de uma ferramenta digital, na tentativa de atender à diversidade de estudantes, com recursos diferenciados para mantê-los motivados. Os autores acreditam que a busca constante dos professores pelo uso da melhor ferramenta fez com que os laços se estreitassem.

Reis, Fonseca e Vieira Junior (2021), completam, afirmando que o foco, durante a pandemia, foi nos conteúdos e nas atividades, em como elas seriam dadas e não na aprendizagem do aluno, como deveria ser. Assim, percebe-se que muito se tem a acrescentar a respeito dos espaços ocupados pelos estudantes especiais, seja na sociedade, seja no âmbito físico escolar, com a pandemia da COVID-19.

Quanto ao planejamento e metodologias usadas pelos professores, durante a pandemia observamos que 51 (47,2%) dos professores responderam adaptar as atividades, de

Desafios dos professores com o público-alvo da educação especial na pandemia da covid-19

acordo com as dificuldades dos estudantes, enquanto 44 (40,7%) declararam não fazer nenhum tipo de adaptação. A ausência de adaptação é um dado preocupante, conforme documento orientador do Ministério da Educação e Cultura sobre adaptações curriculares (BRASIL, 2010). Segundo o referido documento, as adaptações curriculares são alterações no currículo, feitas pelo professor, fazendo com que os estudantes PAEE possam participar, de forma produtiva do processo de aprendizagem, na escola regular (BRASIL, 2010). Assim, se não há adaptação de conteúdo, não há possibilidade de acesso para os estudantes PAEE.

Bueno *et al.* (2022) perceberam, em sua pesquisa, que os professores planejaram e tentaram diversas ações para atender às necessidades dos estudantes PAEE, porém, verificaram que faltaram diretrizes para elaborar um plano de ensino individualizado, o que pode ter sido insuficiente para esses estudantes.

Perguntamos aos professores se seus estudantes do PAEE tiveram algum tipo de suporte em casa, para desenvolver as atividades propostas nas aulas remotas. Quanto a esse questionamento, 44 (40,7%) responderam que seus estudantes não tiveram nenhum tipo de suporte, enquanto 64 (59,3%) disseram que tiveram algum tipo de suporte.

Salientamos que a função da escola é não permitir que as diferenças se tornem exclusões, atender todos os estudantes, de forma que todos tenham seu direito de aprender e, nesse sentido, deve criar possibilidades para que desenvolvam suas habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Para isso, em momento de pandemia da COVID-19, um planejamento poderia ajudar a todos, ao invés de criar barreiras (CASTRO, 2021).

Desses 64 professores que responderam perceber algum tipo de suporte, 36 (56,3%) disseram que esse suporte veio dos pais, cinco (7,8%) declararam que o apoio veio de professor especialista, com a mesma quantidade em respostas para os professores que informaram ter ajudado o estudante, em horário diferenciado, enquanto 18 (28,1%) não responderam a essa pergunta.

De acordo com Camizão, Conde e Victor (2021), o objetivo de estreitar os vínculos entre escola e família foi superado, porém, entendem que, quando tratamos do comprometimento à aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, esse objetivo não foi alcançado como deveria.

Dos 44 professores que responderam que os estudantes não tiveram nenhum tipo de suporte, em casa, para desenvolver as atividades propostas nas aulas remotas, 10 (22,7%) professores responderam que por falta de tecnologia, com o mesmo resultado para os

professores que responderam que sentiram a falta do preparo da família, 11 (25%) responderam que a falta de acompanhamento afetou o suporte e 13 (29,6%) não responderam.

Nascimento e Oliveira (2022) constataram que a educação sofreu bastante com a pandemia da COVID-19, pois não foi possível uma mediação da Educação Especial e nem apoio à família, no preparo das dificuldades na inclusão e adaptação dos conteúdos, como era feito com os estudantes PAEE, antes da pandemia.

A pesquisa lançada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2021), indica que estudantes que frequentavam da creche a pré-escola no Brasil tiveram enormes prejuízos com a pandemia, apresentando uma grande taxa de evasão escolar, de modo que o percentual de retorno ao presencial na educação infantil, em 2020, foi de 8,9% (1 por cento menor do que na educação básica).

Ao perguntarmos se os professores encontraram dificuldades no ensino, na avaliação ou em outras etapas do processo ensino-aprendizagem, para os estudantes do PAEE, nas aulas de ensino remoto, 24 (22,2%) responderam que não encontraram dificuldades, enquanto 84 (77,8%) dos professores disseram que encontraram dificuldades no ensino, na avaliação ou em outras etapas do processo de ensino-aprendizagem para os estudantes do PAEE, nas aulas de ensino remoto.

Sobre as dificuldades encontradas pelos professores, durante a pandemia 84 (77,8%) professores responderam ter encontrado algumas dificuldades, conforme as porcentagens expressas anteriormente, podemos observar que cinco (6,3%) responderam ter encontrado todas as dificuldades possíveis, durante a pandemia, como, por exemplo, insegurança, falta de apoio dos pais, falta de interação e falta de familiaridade com recursos tecnológicos.

Queiroz e Melo (2021) afirmam que uma grande preocupação dos professores foi a participação das famílias, para que os estudantes mantivessem a rotina de estudos, devido a dificuldades com relação à internet, equipamentos, falta de domínio das tecnologias e por terem que trabalhar e não ser possível, assim, dar assistência aos estudantes.

No Quadro 01 serão apresentadas as categorias temáticas que emergiram das respostas dos professores as respeito dos sucessos e desafios enfrentados durante o ensino remoto.

Quadro 1. Categorias em relação ao sucesso do ensino remoto

Categorias	Subcategorias
------------	---------------

Desafios dos professores com o público-alvo da educação especial na pandemia da covid-19

Sucessos do Ensino Remoto	1) Participação da Família; 2) Professores especialistas; 3) Apropriação das TDIC; 4) Interação estudante x professor.
Insucessos do Ensino Remoto	1) Participação da Família; 2) Uso da TDIC; 3) Apropriação das TDIC; 4) Avaliação: dificuldades no processo de avaliar.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Na categoria Sucessos do Ensino Remoto, um dos pontos positivos levantados pelos professores foi a Participação da Família, como destacado nos excertos a seguir: “Apoio dos responsáveis na realização das atividades e tarefas enviadas” (P13-DI-Ed.Inf.)ⁱⁱ; “O sucesso foi a participação da família, engajada em fazer sua criança participar das aulas” (P21-TEA-Ed. Inf.) e “Situação de sucesso: por meio de contato telefônico consegui auxiliar uma mãe a regular o comportamento inadequado de um estudante com TEA” (P24- Visual, física, TEA e DI – EF1 e EFII).

Vitorino, Santos e Gesser (2021) também apontaram como positivo o estreitamento da relação entre a escola e a família, declarando que o apoio entre ambas foi significativo para a aprendizagem dos estudantes.

A categoria Professores especialistas evidenciou a importância do trabalho dos professores especialistas, conforme os excertos a seguir: “Ainda bem que tem a presença dos pedagogos especialistas. Pois, não tenho formação na área, assim, o trabalho em conjunto rende bons resultados” (P6 – Visual e DI – EM); “As atividades foram preparadas pelas professoras da SR” (P16 – Visual, Di e TEA – EFi) – e ainda este:

Fiz tudo baseado no pouco conhecimento que tenho sobre o assunto, acredito que consigo bons resultados, principalmente com ajuda da pedagoga responsável, mas, ainda sim, acredito que preciso aprimorar minhas técnicas com esses alunos (P19 – DI e Auditiva – EFII e EM).

Queiroz e Melo (2021) concluíram que não só a escola, mas toda a entidade escolar, incluindo o atendimento assistencial dos estudantes com o professor especialista, é essencial para a aprendizagem do estudante PAEE, uma vez que a intervenção e a mediação do professor, no momento específico em que o estudante esteja realizando a atividade, lhe trarão muitos benefícios para a aprendizagem.

Na categoria Apropriação das TDIC, os professores falam de seus sucessos alcançados após o uso das tecnologias, segundo os excertos a seguir: “[...] hoje tenho mais facilidade de

desenvolver as atividades no computador aprendi muito” (P44 – DI – EFI); “[...] auxílio a utilização e compreensão das ferramentas digitais necessárias ao acesso da aprendizagem pelo aluno” (P20 – DI e TEA – EFII) e “[...] participação de vários alunos em lives, com interação com professor” (P22 – Física, DI e TEA – EFI e EFII).

Vitorino, Santos e Gesser (2021), em sua pesquisa, concluem que, apesar dos desafios, as TDIC podem potencializar a aprendizagem das crianças com deficiência. Ao buscarem entender como os professores atenderam os estudantes PAEE, com o uso das TDIC, é essencial compreendermos o processo de apropriação de ferramentas tecnológicas que já existiam e que, a partir de agora, conseguem perceber como possibilidades de inclusão dos estudantes.

A categoria Interação estudante x professor demonstra que, mesmo com o distanciamento, os professores conseguiram interagir com seus estudantes, conforme se pode verificar pelos excertos a seguir: “[...] o contato direto com o aluno” (P56 – DI – EFI e Sala de recursos); “Diálogo com o aluno, contato e desenvolvimento das atividades” (P28 – DI – EFII); “Sucesso foi quando o aluno Rafael demonstrou ter entendido a explicação que eu fiz a respeito de um dos temas da aula” (P19 – DI e Auditiva – EFII e Médio) e “O sucesso foi que mesmo sem conhecer a criança pessoalmente, consegui um laço afetivo com ela bem caloroso” (P38 – TEA – Ed. Inf)

Dias, Santos e Abreu (2021) refletem sobre a importância da interação entre o estudante e não só o professor, mas todos os envolvidos nesse processo, realizando uma escuta e acolhida, interpretando sentimentos que são expressos pelos estudantes de diversas formas e favorecem o processo de aprendizagem.

De modo geral, em relação as situações de sucesso, observamos, pelos dados, que os professores sempre superaram as expectativas, fazendo o seu melhor, mesmo com condições de trabalho difíceis, de maneira que puderam mencionar experiências bem-sucedidas, nesse momento de pandemia. Tais sucessos são ficam visíveis em algumas declarações, a seguir: “retorno dos responsáveis sobre a aprendizagens”, “uso de joguinhos”, “apresentação das habilidades dos alunos”, “um ensino híbrido com menos alunos quando as coisas já estavam um pouco mais calmas”, “poder ver o que o aluno tinha aprendido”, “participação da família”, “participação dos alunos em lives”, “atendimento telefônico”, “laço afetivo mesmo no on-line”, “aprender a utilizar as tecnologias”, “proximidade com as famílias”, “alunos se

sentindo mais à vontade”, “utilização de vídeos”, “mundo digital”, “parceria com as famílias”, “vínculo aluno x professor e trabalho lúdico”.

Na categoria Insucessos do Ensino Remoto, um dos pontos levantados pelos professores foi a Participação da Família, como destacado nos excertos a seguir: “Porque, apesar de encaminharmos os recursos lúdicos e todos os procedimentos para o desenvolvimento das aulas, os responsáveis ou pais não tem muito jeito, na verdade não são professores e fazem o que podem. E a gente entende.... “(P4 – TEA e Auditiva – Ed. Inf); “Infelizmente a falta de compromisso da família em assistir estes alunos em casa” (P23 – DI e Auditiva – EFI), além deste último:

Um horário específico para eu fazer vídeo chamada com a criança e a mãe. Cada dia a mãe podia num horário. E as vezes esse horário não era compatível com o meu horário de trabalho com o filho. E quando isso era possível a mãe não respondia as necessidades da criança para a realização das atividades. Ela deixava a criança a vontade para fazer o que queria (P38 – TEA – Ed. Inf).

Vauthier (2020) reforça a importância de a família e a escola caminharem juntas, para que haja sucesso no processo de aprendizagem dos estudantes, buscando um mesmo objetivo e comprometimento para a formação da criança ou do adolescente, todavia, aponta, em sua pesquisa, que as famílias têm cada dia mais demonstrado um desinteresse para com a educação de seus filhos, o que foi sentido por alguns professores, durante o período pandêmico. Não podemos deixar de levar em consideração que muitos pais não puderam acompanhar seus filhos, por estarem trabalhando, de forma remota.

Na categoria Uso das TDIC, os professores relatam as dificuldades do uso das TDIC pelos estudantes, de acordo com os excertos a seguir: “Principalmente das famílias menos esclarecidas, que tinham dificuldade de acesso e por consequência, não conseguiram o retorno da atividade” (P22 – Física, DI e TEA – EFI e EFII); “De princípio para implementação da Tecnologia e adaptação dos alunos por meio da internet, e aplicativo de interação, mas obtive êxito com as minhas linhas de raciocínio pedagógico” (P64 – DI e Altas habilidades – EFI, EFII e EM); “Dificuldades de Internet e uso de WhatsApp, sim foi realizada ligações semanais para essas famílias” (P89 – TEA – EFI) – além destes:

As principais dificuldades foram na participação oral e comunicação, que não pode ser avaliada; na adaptação de conceitos mais abstratos (no caso de história, foi difícil virtualmente trazer para o concreto conceitos como nazismo). No presencial está sendo mais fácil (P66 – DI e TEA – EFII e EM).

Trabalho na zona rural, jeito meio era o celular, tudo foi preparado de forma simples para gerar o acesso, aprendizagem, algumas atividades e avaliações foram feitas através do Google forms e outras impressas. Acredito que algumas atividades, avaliações a própria família que fez a atividade no lugar do aluno mesmo tentando sempre orientar, essa parte que dificultou bastante (P80 – DI e TEA – EFI)

Dificuldades para realizar as atividades no contexto remoto também foram mencionadas, no estudo de Nascimento e Oliveira (2022), pois, de repente, os estudantes tiveram que estudar em casa, um local no qual era de costume descansar ou fazer apenas as tarefas de casa, além de em muitas residências, os estudantes não terem um local apropriado para os estudos, nem ferramentas tecnológicas para todos da casa.

Na categoria Apropriação das TDIC, os professores apontaram duas dificuldades na apropriação das TDIC, conforme os excertos a seguir: “Foi difícil porque as aulas eram ao vivo e eu ficava com receio de dar atividades especiais onde todos os alunos estavam logado” (P31 – DI e TEA – EFI e EM); “A falta da tecnologia para o aluno, torna se quase impossível trabalhar o ensino remoto” (P69 – Auditiva e DI – EFI, EFII e EM) – e mais estes:

Alguns alunos tiveram pouca participação nas atividades propostas, pois, não tinham acesso às ferramentas tecnológicas. Devido a essa situação, foi realizada uma busca ativa. Realizavam algumas atividades impressas somente (P63 – DI e TEA – Educação especial).

Garantir um retorno das atividades, e conseguir meios de orientar os alunos para a execução da atividade. A melhor maneira foi planejar um ensino individualizado de acordo as necessidades e condições dos alunos e não fazer algo geral, pois deixaríamos de alcançar todos os alunos (P84 – Auditiva, Física e FI – Ed. Inf, EFI e EFII).

Dificuldades no uso das TDIC também foram relatadas no estudo de Silva *et al.* (2022); os autores esclarecem que alguns problemas interferiram no ensino, durante o período pandêmico, tanto para os professores quanto para os estudantes, que não dispunham de internet com velocidade suficiente para se manterem on-line, ou, ainda, porque algumas de suas comunidades tinham acesso algum à internet, ou até mesmo não possuíam celular, computador ou qualquer outro recurso necessário para a interação, de forma remota.

Na categoria Avaliação: dificuldades no processo de avaliar, os professores revelam a dificuldade em avaliar as aprendizagens dos estudantes, segundo os excertos a seguir: “Sem condições de avaliar e analisar o processo de aprendizagem do estudante. Sem contato com

o aluno. Muitas vezes nem pelo chat. O aluno entrava nas aulas, porém não participava mesmo sendo solicitado” (P14 – TEA – EFII); “Avaliação exclusiva pelo retorno das atividades impressas” (P48 – DI e TEA – EFI) – e, finalmente:

Principalmente no quesito avaliação, não conseguia acompanhar a realização das atividades de perto e isso foi bem complicado. Entretanto os pais do aluno demonstraram um grande interesse em ajudar e isso foi bom, pois com a ajuda deles é por meio de vídeo e vídeos chamadas conseguia acompanhar em tempo real a realização (P12 – DI e TEA – Ed. Inf).

Na pesquisa de Souza e Macedo (2021), os professores encontraram dificuldades em avaliar os estudantes, durante o período pandêmico; entre as dificuldades encontradas, foi citada a ausência dos estudantes nas aulas on-line e, com isso, a falta de entrega das atividades avaliativas que ali eram aplicadas, havendo a necessidade de buscar novas estratégias, para que esses estudantes pudessem ser avaliados de alguma forma, levando as atividades para os estudantes com entregas posteriores, já que a grande maioria dizia ser prejudicada pela falta de internet.

Acerca das situações que os professores consideraram de insucesso, observamos apontamos como: retrocesso no ensino, falta de estímulos, falta de devolutiva dos estudantes, autonomia dos estudantes, não saber o que realmente o estudante aprendeu, dificuldade de contato e interação com os estudantes, falta de rotina dos estudantes, atividades entregues incompletas, ausência de formação e preparação, compromisso dos pais, dificuldade nas adaptações, falta de motivação dos estudantes, não fazer a inclusão, mas apenas sobreviver, dificuldade de compreensão da utilização das ferramentas digitais, não conseguir usar o concreto, falta de interação tão necessária para as crianças, falta de práticas motoras, falta de estrutura, falta de participação, dificuldade em compreender se o estudante realmente aprendeu, não atingir os objetivos esperados, retorno mínimo, aulas tradicionais que não funcionam, cansaço mais fácil na tela do computador, falha na participação dos estudantes, falta de wifi, dados móveis que acabavam, pais desenvolvendo as atividades pelas crianças, desistência de estudantes (abandono), excesso de faltas e instabilidade da internet.

4. Considerações Finais

Ao resgatarmos o objetivo desta pesquisa, que consistiu em identificar a percepção dos professores, da educação infantil ao ensino médio, sobre o processo de ensino-aprendizagem do PAEE no ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19, os dados nos

mostram que os professores conseguiram se adaptar, de diversas formas, aprendendo a utilizar as TDIC e outros recursos, como materiais impressos, para ajudar na aprendizagem de seus estudantes.

Ao investigarmos o uso das TDIC, antes do ensino remoto, percebemos que os professores costumavam se servir delas, mas geralmente como um recurso complementar, para o fechamento de um conteúdo; quando analisado o emprego das TDIC, durante a pandemia, observamos que os professores tiveram que se adaptar, apesar das dificuldades encontradas, no que se refere à avaliação e acompanhamento da presença efetiva dos estudantes, no decorrer das atividades. Os dados de pesquisa indicaram também que os professores participantes pretendem continuar adotando as TDIC, em suas práticas pedagógicas.

Considerando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE, durante o ensino remoto, alguns professores disseram fazer adaptações antes do período pandêmico e muitos não acabavam tendo que se preocupar com isso, já que seus estudantes tinham o professor especialista, que os acompanhava, de maneira que não tinham necessidade de um planejamento individualizado para os estudantes do PAEE.

Com isso, observamos que os professores acabaram desenvolvendo e criando seus próprios materiais e recursos pedagógicos, a fim de tentar atingir todos os estudantes, mas enfrentaram muitos entraves, como a falta de acompanhamento de responsáveis que, naquele momento, estavam em casa, todavia, trabalhando remotamente, para garantir seus empregos, a dificuldade de avaliar esses estudantes, pois se encontravam longe e, por isso, ficava difícil de entender se os estudantes tinham realmente aprendido e desenvolvido as atividades, ou se seus responsáveis as faziam para que seu filho entregasse.

Alguns professores encontraram dificuldades pela falta de acesso e de recursos de acessibilidade para seus estudantes, os quais, sem determinados recursos, como computadores, celulares e até mesmo a internet, para frequentar as aulas, ficavam sem contato e, quando os docentes encaminhavam as atividades impressas, muitas vezes, estas não eram realizadas e devolvidas como deveriam.

Apontamos, como limitação do estudo, a abrangência da amostra, a qual contemplou apenas alguns estados, sem uma representação expressiva de participantes fora do Estado de São Paulo. Assim, indicamos que uma amostra maior, com todas as regiões do Brasil, além de um contato mais próximo com as escolas e os professores participantes, com mais

questões abertas, nas quais os professores pudessem descrever seus sentimentos sobre seus trabalhos durante a pandemia, poderia revelar dados mais precisos para as questões levantadas.

Com isso, sugerimos novas pesquisas na área, que objetivem identificar as dificuldades e as defasagens dos estudantes, identificando, junto aos docentes e responsáveis, suas percepções quanto à inclusão escolar e suas aprendizagens, durante a pandemia.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – material didático**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

BRASIL; Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). **Diário Oficial** da União, Brasília, DF, mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. **Diário Oficial** da União, Brasília (DF), 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BUENO, M. B. *et al.* Ensino Remoto para Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial nos Institutos Federais. **Educação em Revista** [on-line], v. 38, e33814, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469833814> <https://doi.org/10.1590/0102-469833814t>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, v. 47, e245165, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ftkkwwZtMh4VgHymv5G5WHD/?lang=pt#>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CASTRO, G. C. Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios para a inclusão. **Margens**, [S.l.], v. 15, n. 24, p. 275-290, set. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10102>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CAVALCANTE, M. S. A. et al. Educação inclusiva em tempos de pandemia. VII CONEDU - Edição Online... **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68437>. Acesso em: 03 mai. 2023 .

CURY, C. R. J.; FERREIRA, A. M. F.; FERREIRA, L. G. F; REZENDE, M. S. S. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Revista Instituto Fabris Ferreira**, 2020. Disponível em: <https://www.apmp.com.br/artigos/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia-c-cury-l-a-ferreira-l-g-ferreira-a-rezende/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. Crianças com Transtorno do Espectro Autista em Tempos de Pandemia: Contextos de Inclusão/Exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, v. 23, n. especial, p. 101-124, 2021.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **O impacto da pandemia da Covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças**. 2021. Disponível em: <https://fmcsv.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, J. R. G. et al. A evolução da tecnologia na educação. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros**, v.10, n. 37, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.processus.com.br/index.php/egjf/article/view/65>. Acesso em: 02 fev. 2023.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020, s/p. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 17 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Brasília: IBGE, 2023.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: BRASIL. **Tecnologias digitais na educação**. Brasília: MEC, 2009. p. 9-17. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MAGALHÃES, T. F. A. Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 205-221, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/issue/view/2432/showToc>. Acesso em: 11 fev. 2023.

NASCIMENTO, A. V. da S.; OLIVEIRA, G. M. G. de. Inclusão e adaptação do aluno com autismo nas aulas on-line em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 17550-17561, 2022. Disponível em:

Desafios dos professores com o público-alvo da educação especial na pandemia da covid-19

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45037>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Revista Educação Unisinos**, v. 17 n. 1, p. 40-47, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05/1411>. Acesso em: 15 fev. 2023.

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. **Revista Educação Especial 34**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

REIS, C. M. de B.; FONSECA, V. L. da; VIEIRA JÚNIOR, N. Atendimento a alunos especiais em tempos de pandemia: espaços ocupados? **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18937>. Acesso em: 05 fev. 2023.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas – Educação**. p. 41-57, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Acesso em: 13 jan. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Prática pedagógica e a pandemia da Covid-19: percepções dos professores. In: SENHORAS, E. M. (org.). **Covid-19: Educação e a ótica docente**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020b.

SILVA, N. A. et al. O uso de ferramentas digitais no ensino remoto durante a pandemia no Ensino Fundamental II. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2022. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2157. Acesso em: 26 fev. 2023.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 10 ago. 2020.

SOUZA, M. F. T; MACEDO, R. C. Avaliação da aprendizagem e as dificuldades de interação em tempos de pandemia. In: CONEDU, VII., 2021, Campina Grande: **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/80365>. Acesso em: 27 fev. 2023.

STAHNKE, H.; MEDINA, P. O ensino remoto em tempos de pandemia e o letramento digital de professores. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 25, p. 42-51, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366133372_O_ensino_remoto_em_tempos_de_pandemia_e_o_letramento_digital_de_professores. Acesso em: 15 fev. 2023.

VAUTHIER, R. L. **A participação da família no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

VITORINO, M.; SANTOS, B. C. L. S.; GESSER, V. Práticas Tecnológicas Na Educação Inclusiva durante a Pandemia do COVID-19. **Dialogia** (São Paulo), v. 39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20616>. Acesso em: 22 fev. 2023.

Notas

ⁱ Até 26 de abril de 2023 havia 37.449.418 casos registrados em todo o mundo (MINISTÉRIO SAÚDE).

ⁱⁱ A indicação se refere ao nível de ensino em que o participante lecionou e o PAEE atendido.

Sobre as autoras

Renata Araujo dos Santos

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Taboão da Serra (SP) e em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luís (SP), graduada com Complementação pedagógica em Matemática pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-SP) e graduação em Pedagogia pela Faculdade Alvorada Paulista (SP). Docente do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia do Centro Universitário do Sagrado Coração (Unisagrado/Bauru-SP), além de realizar atendimentos clínicos em psicopedagogia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento" (LaTeDIP). E-mail: renata.a.santos@unesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9369-1319>.

Ketilin Mayra Pedro

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista. Desenvolve pesquisas científicas na área da Educação Especial, Tecnologias Assistivas, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Altas Habilidades/Superdotação. Vice-líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação - GIEPAHS e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento". E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1893-5002>.

Recebido em: 11/06/2023

Aceito para publicação em: 25/07/2023