

Experiências educativas de professoras da educação especial no ensino remoto na COVID-19

Educational experiences of special education teachers in remote teaching during COVID-19

Stenio de Brito FERNANDES¹
Andreza Gama de Menezes CARDOSO²
Paula Regina da Silva DUARTE³

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender como professoras da Educação Especial trabalharam pedagogicamente com alunos com Necessidades Específicas de forma a desenvolver a inclusão escolar no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como método de investigação a pesquisa (auto)biográfica por meio das narrativas escritas de três professoras da Educação Especial de uma escola estadual de Mossoró/RN. Para as interpretações das narrativas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Como resultados aponta-se que as experiências de professoras da Educação Especial, enquanto profissionais especializadas no processo de formação e (auto)formação, reconstruem os sentidos das suas práticas pedagógicas para fortalecimento do trabalho inclusivo no acompanhamento de crianças e adolescentes com Necessidades Específicas em tempos de pandemia da COVID-19. O grande desafio da escola, é oportunizar e proporcionar condições de aprendizagem para alunos com deficiência de forma suplementar, considerando as especificidades inerentes a esses sujeitos.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográfica. Educação especial. Ensino remoto. Práticas pedagógicas. Pandemia da Covid-19.

Abstract: This article aims to understand how Special Education teachers worked pedagogically with students with specific needs to promote school inclusion during remote teaching amid the Covid-19 pandemic. A qualitative research approach was used, employing (auto)biographical research as the investigation method through the written narratives of three Special Education teachers from a state school in Mossoró/RN. To interpret the narratives, the content analysis technique was applied. The results highlight that the experiences of Special Education teachers, as professionals specialized in training and (self)training processes, reshape the meanings of their pedagogical practices to strengthen inclusive work in supporting children and adolescents with specific needs during the Covid-19 pandemic. The school's greatest challenge lies in providing opportunities and creating additional learning conditions for students with disabilities, taking into account the specificities inherent to these students.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação na World University Ecumenical. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, é professor de Geografia do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9504269474618348>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6300-9561>. E-mail: steniondre@hotmail.com

² Mestrado em Ensino de Biologia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, é professora de Ciências e Biologia do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1443798503135913>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5566-2704>. E-mail: andrezagama@hotmail.com

³ Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialização em Leitura e Produção Textual pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1510410586586345>. E-mail: paulinhadasletras2008@gmail.com

Keywords: (Auto)biographical narratives. Special education. Remote teaching. Pedagogical practices. Covid-19 pandemic.

1 Introdução

O presente artigo aborda as experiências de professoras da Educação Especial no contexto da pandemia da Covid-19 de forma a promover a aprendizagem de crianças e adolescentes com Necessidades Específicas nesse cenário educacional. As entrevistas foram realizadas no período da pandemia da COVID-19, entre março e abril de 2020. Em 2020, emerge na China o primeiro surto viral do Coronavírus da família SARS-CoV-2 (Covid-19) na cidade de Wuhan e se espalhou por todo o mundo. Em 11 de março do mesmo ano, a referida doença passou a ser classificada como uma pandemia. A OMS (Organização Mundial de Saúde) e especialistas de vários países discutiram as causas da contaminação, que naquele momento, ainda não existia vacina para combatê-la.

Medidas sanitárias foram tomadas em todos os continentes para diminuir sua proliferação. Entre 2020 e 2021, cresceu o número de pessoas infectadas e, conseqüentemente, o número de mortes por insuficiência respiratória. Hoje, com a vacinação, a situação em parte está controlada, mas ainda estamos convivendo e nos prevenindo contra o vírus da Covid-19, além de combater o negacionismo⁴.

A pandemia provocou um cenário inédito de isolamento social; na educação ocorreu uma rápida transição do ensino presencial para o ensino remoto⁵. Segundo Branco e Neves (2020, p. 22) o ensino remoto surgiu: “[...] como uma possibilidade de oferta de educação formal, diante na pandemia do COVID-19”. Contudo, o ensino remoto trouxe um grande impacto no que se refere ao aspecto emocional de milhões de alunos, educadores e famílias.

Nesse contexto de isolamento, o ensino remoto, tornou-se um momento desafiador para todos os agentes educativos, dentre essas adversidades, estão: “[...] a substituição das aulas

⁴ “O negacionismo não é fenômeno novo na História nem na ciência. Quando vemos comportamentos controversos, como a recusa de uso de máscaras como proteção individual e coletiva, nos remetemos a vários exemplos, como o de um século atrás, quando teve lugar a chamada ‘liga antimáscara’. O movimento ocorreu durante a epidemia de influenza da Gripe Espanhola, que ceifou milhares de vidas no Brasil [...]” (Dalcolmo, 2020, p. 01).

⁵ Para Dias (2021, p. 567), “o ensino remoto nos fez ver a diferença profunda de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educacionais. Ora, sabemos que há desigualdades no sistema de ensino público e privado, o que os governos, as instituições e a sociedade precisam fazer é responder ao problema, de forma que se possa superá-lo”.

presenciais por aulas ofertadas remotamente, mediadas pelas tecnologias digitais, sem nenhum preparo prévio de docentes e discentes e o que parece mais grave, sem análise das condições de acesso desses sujeitos aos meios e a rede” (Branco; Neves, 2020, p. 26).

Diante disso, como pergunta problema, levantamos a seguinte questão: Como professoras da Educação Especial atuaram para desenvolver a inclusão de alunos com Necessidades Específicas no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19? Assim, a pesquisa objetivou compreender como professoras da Educação Especial trabalharam pedagogicamente com alunos com Necessidades Específicas de forma a desenvolver a inclusão escolar no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

Destacamos ainda que, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, segundo as proposições de Bogdan e Biklen (1994), onde os fatos investigados se deram a partir de toda a sua complexidade. Nesse caso, a investigação teve como objetivo compreender os comportamentos a partir dos sujeitos do estudo. Usamos como método de análise a pesquisa (auto)biográfica por meio de narrativas escritas de três professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, que atuam na modalidade da Educação Especial no ensino regular de uma escola estadual da cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte (RN). As docentes foram identificadas, a saber: Professora 1, Professora 2 e Professora 3.

De acordo com Josso (2010) a pesquisa (auto)biográfica, expressa o escrito da própria vida, onde o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. Um outro autor que define pesquisa (auto)biográfica é Souza (2006), segundo ele a pesquisa (auto)biográfica é entendida como um processo formativo e (auto)formativo, onde o sujeito passa a ser protagonista da sua própria história de vida, no seu cotidiano na relação de si e com o outro.

Para a interpretação das narrativas das professoras, utilizamos a análise de conteúdo, nessa abordagem a interpretação dos dados gerados foi fundamentada nos pressupostos de Bardin (2011, p. 38) que conceitua como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Consideramos ser um método pertinente para o estudo em tela.

Em um primeiro momento, realizamos a transcrição das entrevistas para organização dos dados, as seções das entrevistas foram enviadas via *WhatsApp*, por meio de um questionário para a coleta das informações, tais como: questões pessoais (nome e idade) e

atuações profissionais (formação e tempo de serviço), seguida das questões propriamente ligadas à temática investigada.

Depois, partimos para a fase de pré-análise, com a leitura flutuante verificando as similaridades e descompassos encontrados nas narrativas das professoras. Na sequência, produzimos as operações de codificação, com a descrição analítica dos dados orientada pelo arcabouço teórico, e identificamos as unidades de registro, a classificação e agregação dos dados, desdobrando nas categorias de análise.

Quanto às unidades de registro destacamos: Educação Especial, apoio dos pais, ensino remoto, ensino-aprendizagem, possibilidades, dificuldades, pandemia da COVID-19, atividades adaptadas, aula *on-line*, alunos com deficiência, conhecimento. Com base nisso, sistematizamos as seguintes categorias: “Ensinar na Educação Especial”, “Prática Pedagógicas das professoras”, “Contribuições da família no ensino remoto”, “Experiências exitosas da família durante a pandemia da Covid-19”, “Participação dos alunos nas aulas remotas”. O processo final, consistiu no tratamento dos resultados obtidos e interpretação do corpus à luz da literatura.

O *locus* da pesquisa foi uma escola estadual da cidade de Mossoró-RN, que oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶, aos discentes com Necessidades Específicas da referida instituição. No turno vespertino, destacamos algumas das especificidades que são atendidas, a saber: Baixa Visão; Deficiência Física; Deficiência Intelectual, Altas Habilidades ou Superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA), somando um total de 31 alunos. Escolhemos o espaço físico dessa escola, por existir um sentimento de pertença dos pesquisadores/observadores com o lugar, conhecimento da realidade pedagógica, estrutural e social e da familiaridade com os alunos que são atendidos nesse espaço escolar no período da pandemia da COVID-19, entre março e abril de 2020.

Para Miranda e Galvão Filho (2012, p. 18), é “[...] fundamental pensar a escola como *locus* de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência [...]”. Na escola mencionada, as aulas remotas tiveram início no dia 25 de maio de 2020. Pelos registros, constatamos um resultado positivo, mesmo não havendo

⁶ Segundo Brasil (2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em salas de recursos multifuncionais (SRM), é um serviço voltado aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidade/superdotação e poderá ser ofertado em classes comuns regular.

uma adesão de 100% dos alunos ao ambiente virtual, devido algumas questões que dificultaram a participação de todos. Ademais, diante desse momento tenso e desconfortável proporcionado pela pandemia, a escola conseguiu se reinventar e realizar um trabalho colaborativo com a participação de todos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a educação é direito de todos, assim não podemos deixar de fora a Educação Especial, pois devemos direcionar mais atenção para as crianças e adolescentes que precisam de maior apoio, sabemos que não se pode ter diferença no atendimento, inclusive, o Art. 206 determina que o ensino seja ministrado com condições iguais de acesso e permanência na escola para todos (Brasil, 1996).

A LDB no seu § 1º, Art. 58, afirma que essa modalidade da educação deve contar com um serviço especializado na rede regular de ensino. Já § 2º do mesmo artigo, afirma que caso não haja essa integração do aluno em classe comum regular, deve haver Atendimento Educacional Especializado, que é o caso de sala de AEE (Brasil, 1996). Seja na própria escola, ou em outra instituição localizada próxima de onde o aluno reside.

Este artigo encontra-se organizado em três seções: na primeira, abordamos a constituição do ser professora na Educação Especial: resignificando a prática pedagógica em tempos de pandemia da COVID-19. Na segunda, destacamos a atuação de professoras que ensinam alunos com deficiência: família, ensino remoto e escola. Por último, finalizamos com algumas considerações sobre o estudo empreendido.

2 A constituição do ser professor na Educação Especial: (re)significando a prática pedagógica em tempos de pandemia da COVID-19

No contexto da Educação Especial, nos deparamos com grandes desafios para a melhoria da aprendizagem na educação de crianças e adolescentes com Necessidades Específicas. Nesse cenário, percebemos a importância do papel da escola e dos professores neste momento delicado em que se viveu um contexto de pandemia.

Nesse sentido, educar não é uma tarefa fácil, isso se maximizou quando foi necessário ensinar crianças e adolescentes com Necessidades Específicas em tempos de pandemia. O desafio educacional no Brasil foi de readequação e de não intensificação das desigualdades sociais diante da realidade com tantas discrepâncias econômicas. O contexto vivido nesses tempos, nos impôs que todos os estudantes, fossem contemplados com o acesso ao Ensino

Remoto ou a Educação à Distância, no entanto, faltaram políticas públicas de acesso aos meios e à rede de internet (Branco; Neves, 2020).

A inclusão possibilita a sociedade se estruturar, organizar, adaptar para receber todas as pessoas, incluindo os indivíduos com deficiência, portanto, devem ser eliminadas todas as barreiras que discriminam os sujeitos da sociedade, sejam elas arquitetônicas, metodológicas, instrumentais, atitudinais. Para Sasaki (2005, p. 21), a inclusão, “[...] consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas”.

Dessa forma, trabalhar na perspectiva da Educação Especial para Carvalho (2005), significa não proporcionar educação igual a todos, mas, a cada um, de acordo com seus interesses e necessidades. A equidade é indispensável e significa dizer que se deve educar com respeito às diferenças individuais, sem que revelações de dificuldades se transformem em impedimento à aprendizagem, no intuito de caminhar em direção à efetivação da inclusão.

Nesta linha de raciocínio, Mantoan (2006, p. 19) afirma que “[...] o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. Da mesma maneira, fica claro que as crianças com deficiências devem frequentar a escola independente de sua idade. As transformações necessárias para que a inclusão de fato ocorra, são muitas e profundas, envolvendo questões pedagógicas, gestão e organização escolar, sem citar as repercussões éticas e culturais que devem suportá-las (Mantoan, 2006).

Por isso, a escola precisa não só acolher, mas cumprir com sua missão de educar os alunos com Necessidades Específicas, permitindo que estes possam ter o direito aos espaços adaptados às suas especificidades, principalmente no que diz respeito à sua aprendizagem.

Como consequência da pandemia, surgiram vários desafios de forma emergencial para a área educacional, tais como: a falta de formação docente para ensinar por meio das tecnologias digitais em uma situação de aulas remotas; os professores não foram consultados quanto às condições para a oferta, como por exemplo, a utilização da internet, equipamentos, horas trabalhadas; e de que maneira poderiam garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos aos regimes especiais de ensino, que compreendessem atividades não presenciais, mediadas ou não, por tecnologias digitais de informação e comunicação.

Quanto às professoras entrevistadas, a Professora 1 é pedagoga com especialização em Educação Especial, tem 32 anos de atuação, trabalha na rede pública estadual e municipal na

cidade de Mossoró/RN. Atualmente, é gestora de uma escola municipal situada na zona rural, atua exclusivamente na Educação Especial há 06 anos. Acompanhou alunos com várias especificidades, tais como: Deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e hiperatividade.

A Professora 2, é pedagoga, há 32 anos trabalha na rede estadual do RN. Ao longo de sua carreira, acompanhou alunos com várias especificidades, a saber: Baixa visão, Deficiência intelectual, Dificuldade acentuada de aprendizagem, Síndrome de Asperger, Deficiência Física e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Professora 3 entrevistada, é pedagoga com especialização em Educação Especial, tem 07 anos de atuação. Trabalhou nos anos de 2008 a 2010 em uma escola privada, quando ainda estava cursando o segundo período do curso de licenciatura em Pedagogia. Foi bolsista na prefeitura de Mossoró em convênio com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Hoje, é concursada no município de Mossoró e no estado do RN na Educação Especial. Trabalhou com alunos com: Deficiência Intelectual; Síndrome de Down e Deficiências múltiplas.

Quanto à nossa primeira categoria, “Ensinar na Educação Especial”, as professoras narraram:

Não lembro bem o ano, mas logo que foi permitido que as crianças com deficiências pudessem ser matriculadas nas classes comuns, recebi na minha sala uma aluna com Síndrome de Down e como não passamos por nenhuma capacitação anteriormente para aprender a lidar com as dificuldades destes alunos, comecei a buscar formações, leituras e tudo mais que pudesse contribuir com meu trabalho, para entender a deficiência e saber como ensinar. Me apaixonei pela temática, por este universo de possibilidades em fazer algo novo, desafiador que é fazer com que este aluno aprenda, interaja e que não estivesse somente lá, no espaço da sala de aula. Lecionando em salas comuns do 1º ao 5º ano, nunca tive dificuldades em trabalhar com este público. Há seis anos atrás, por uma necessidade de professores para atuarem diretamente com os alunos da Educação Especial, na escola estadual, fui indicada pela coordenação pedagógica para a função de Professora da Educação Especial. (Professora 1, 2020).

No ano de 2005 na sala de aula regular que atuava, recebi um aluno com surdez e um aluno com deficiência intelectual, fui em busca de conhecimento e formação que pudesse me dar suporte para trabalhar com esses alunos, vendo o meu interesse a coordenadora da Educação Especial da 12ª DIREC (Diretoria Regional de Educação e Cultura) me convidou para trabalhar no ano seguinte na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que antes a nomenclatura era SAPES – Sala de Apoio Pedagógico Especializado. Anos depois, fui convocada para assumir uma vaga como professora auxiliar na Educação Especial. (Professora 2, 2020).

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

Quando fui bolsista da prefeitura, trabalhei como auxiliar de um aluno com deficiências múltiplas, o qual foi tema da minha monografia. Daí comecei a me interessar pelo assunto. Sou uma profissional que deseja contribuir para a formação do aluno enquanto ser social, proporcionando experiências que irão além do desenvolvimento intelectual, uma missão cotidiana que devemos ser atuantes e capacitados. (Professora 3, 2020).

Pelo exposto, as professoras têm formação na área da Educação Especial, isso respalda o que prevê a LDB, para o atendimento especializado previsto no Art. 58, quando explica que há dois grupos distintos de professores: Professores com formação especializada para atuar na Educação Especial, onde a resolução CNE/CEB nº 2, mostra no Art. 18, que estes, dentre outras competências, auxiliam os docentes de classe comum nas práticas pedagógicas de inclusão; e os profissionais capacitados para atuar em classes comuns, mas capazes de identificar as necessidades especiais de seus alunos e promover a integração destes (Brasil, 1996).

Sobre o conceito de prática pedagógica Veiga (1994) explica que esta é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, no contexto da prática social. Esta ação social pode ser repetitiva, sem reflexão, ou reflexiva, crítica. Na primeira, o professor é um mero executor, em que lhe falta uma dimensão mais ampla. Na prática reflexiva, há uma unidade entre teoria e prática. Neste caso, a prática pedagógica tem como ponto de partida e chegada à prática social. Por isso, procura compreender a realidade em que vai atuar e não só aplica um modelo elaborado antecipadamente.

As narrativas das professoras permitiram a compreensão da construção da identidade docente e a busca da formação continuada na área da Educação Especial em nível de pós-graduação para ensinar alunos com Necessidades Específicas. Para Barby (2005, p. 49) “[...] o professor que recebe um aluno especial não é um missionário, nem um predestinado, mas precisa ser competente e estar comprometido com as minorias e com a diferença”. É com esse conhecimento teórico/prático que as docentes (re)significam a sua prática profissional. Ainda sobre os desafios de “Ensinar na Educação Especial”, as colaboradoras responderam:

As dificuldades foram muitas: falta de equipamentos e internet, dificuldades de se adaptar ao novo contexto, a nova dinâmica da sala de aula, dificuldades da família na orientação e realização das atividades (nem sempre a família tem sensibilidade para ensinar as crianças ou tempo para despender com elas). E ainda, para o aluno da Educação Especial é muito importante a criação de laços afetivos, quase impossível para eles no ambiente virtual. Por isso, seguindo os protocolos sanitários e com a autorização da família, realizei algumas atividades de forma presencial, indo

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

até a casa deles, para deixar as atividades, tirar dúvidas e motivá-los a realizá-las. (Professora 1, 2020).

Tivemos algumas dificuldades no ensino remoto, eu acompanhava um aluno com autismo, ele não conseguia ficar no celular, não gostava de chamada de vídeo, e a mãe dele ia pegar as atividades na escola, mas só que ela não conseguia fazer com ele as atividades, tinha dificuldades. Então, com ele foi muito difícil, até me ofereci para ir lá na casa dele para realizar as atividades, só que ela tinha muito medo, dá questão da COVID-19, acabei não indo. Daí quando voltaram as aulas presenciais, apareceu outra dificuldade, a mãe dele falou que não conseguia levá-lo para a escola, porque ele não tinha interesse e nem vontade de vir a escola. Como ele era um rapaz, ela não conseguia convencê-lo. (Professora 2, 2020).

Sobre essas adversidades, Miranda e Galvão Filho (2012, p. 20,) pontuam que “[...] o desafio que se coloca para nós educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa existir”. Partindo dessa questão, percebemos nas narrativas, que são várias as dificuldades de trabalhar as crianças e adolescentes com Necessidades Específicas, principalmente numa sala de aula virtual, onde o aluno precisa de apoio e acompanhamento da família nas atividades.

Além dos aspectos erguidos pelas docentes, a Professora 2, acrescentou outros empecilhos enfrentados para acompanhar esses alunos nas aulas remotas, tais como: “as condições financeiras dos estudantes que não tinham celulares, a falta de instruções de alguns pais e a falta de motivação dos alunos”.

Mesmo com os impasses apresentados, aos poucos as professoras e alunos foram se adaptando às aulas remotas, superando a falta de recursos adequados, como: computador, telefone celular ou *notebook*, por parte dos discentes, para que assim fosse possível promover de fato um ambiente virtual mais produtivo. Mantoan (2006) menciona que na escola inclusiva, professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa.

Nesse entendimento, no que se refere à categoria “Práticas Pedagógicas das Professoras”, descreveram:

Comecei mediando, através do *WhatsApp* e do *Google* sala de aula as atividades que os professores desenvolviam para a turma. Logo, tivemos dificuldades com os aparelhos e a internet. Os alunos também começaram a demonstrar desinteresse. Assim, optei por elaborar álbuns de atividades e levar até a casa deles. Quando não era possível deixar na casa do aluno, a família ia pegar na escola. (Professora 1, 2020).

Em relação às chamadas de vídeos até os pais gostavam, eles diziam esperem eles acordarem, agora vou arrumar, né? Espere que eles vão tomar um banho, para ficarem arrumadinhos, professora para aparecerem. Então, eles gostavam dessa interação, muito bom, e, com a visita domiciliar, que eu fiz umas duas vezes, poucos

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

alunos não tinham telefones, e, eles gostavam muito, então, mostrava a necessidade desses alunos estarem incluídos no espaço escolar mesmo remotamente, porque muitos deles, o único lazer que eles têm é na escola. (Professora 2, 2020).

Atividades adaptadas em forma de apostilas de acordo com os conteúdos que os professores trabalhavam através do *WhatsApp* e do *Google* sala de aula. Essas apostilas com atividades, os pais vinham pegar na escola, assim, esperávamos a devolutiva dessas atividades para fazer o acompanhamento. (Professora 3, 2020).

Em vista disso, as professoras relatam o uso de diversas metodologias utilizadas para acompanhar seus alunos, tais como: *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Google Meet*, Álbuns de atividades e Portfólio. As ferramentas tecnológicas facilitaram o processo de aprendizagem e foram fundamentais para subsidiar de forma efetiva o distanciamento existente entre professor/aluno naquele novo cenário.

Nesse contexto, as professoras tiveram que se reinventar nessa proposta de ensino e estarem abertas às mudanças impostas ao processo de ensino-aprendizagem. É mister considerar que os docentes de forma geral, já encontravam dificuldades anteriores à pandemia como, por exemplo, pela carga horária adicional fora da sala de aula, remuneração e condições de exercício aquém do necessário para o trabalho, ou seja, a precarização da classe docente não é um tema novo (Paludo, 2020).

Segundo as entrevistadas, o recurso tecnológico preponderante para as aulas no ensino remoto foi o celular e uso do aplicativo *WhatsApp*. Como pontuou a Professora 1: “O mais utilizado foi o celular, tanto para comunicação quanto para estreitar os laços afetivos. Sempre que havia necessidade de explicação e orientação das questões das atividades, fazíamos isso por chamada de vídeo pelo *Google Meet*”.

Sobre a forma de elaboração das atividades, a Professora 1 relatou: “Sempre investi num formato de aula acessível a todos os alunos, fazendo as adaptações nas atividades quando necessário e proporcionei muitas atividades em grupo”. Nesse momento pandêmico, percebemos que as professoras buscaram atender e desenvolver práticas pedagógicas que respeitassem o direito de ser diferente e de ser atendido segundo essa diferença. Quanto a essa questão, Rocha e Vieira (2021, p. 9) destacam que

essas práticas viabilizam prosseguir com o ensino inclusivo de modo a não permitir que os estudantes de educação especial retrocedam ou tenham seu desenvolvimento prejudicado. Assim as tecnologias permitem a aproximação entre as pessoas e ações coletivas que outrora eram impensáveis.

Neste sentido, a fim de desenvolver o atendimento aos alunos, a escola fez uma consulta com os pais antes de iniciar as aulas na modalidade remota, e o resultado desse levantamento apontou o celular como um dispositivo adequado, considerando que partes das famílias possuíam um telefone móvel, embora nem todas dispusessem da internet diária.

As famílias não tiveram acesso aos aparelhos, tais como: computador, *tablet* e *notebook*. Nesse sentido, Rocha e Vieira (2021, p. 11) também atestam tais intercorrências: “professores tiveram que se adaptar ao cenário de aulas remotas. A adequação dos conteúdos para os estudantes de turmas regulares já veio sobrecarregada de desafios, maiores obstáculos ainda para os estudantes de Educação Especial.

Desse modo, notamos que no contexto pandêmico, muitos estudantes ficaram excluídos do modelo de ensino remoto, apesar do grande esforço de professores e professoras ao longo de todo o período de pandemia.

Na seção a seguir, abordamos sobre as aprendizagens dos alunos durante a pandemia da COVID-19 e as contribuições da família no contexto de isolamento social.

3 Atuação de professoras que ensinam alunos com deficiência na Educação Especial: família, ensino remoto e escola

Para elucidar as discussões acerca da inclusão e efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, nos respaldamos na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, criada em 06 de julho de 2015, que entrou em vigor dia 02 de janeiro de 2016 e representa um avanço na construção de uma consciência de inclusão (Brasil, 2015). É evidente que com o passar do tempo, novas formas de garantias dos direito de pessoas com deficiência se adequaram a uma realidade e época.

No Brasil, a LBI emerge como expressão significativa na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. É essencial o estudo desta Lei para a inclusão de todos, frente a uma sociedade com pouco esclarecimento sobre a causa da inclusão. É uma forma de proteção dos direitos, um chão para pisar com mais solidez e um caminho de esperança para essas pessoas, que significa a garantia da cidadania.

Conforme Souza (2008), as escolas devem estar preparadas para receber a todos os estudantes da comunidade. Para isso, precisa de profissionais especializados em educação e de convênios e habilitados de outras áreas interessadas na melhoria educacional. Nesse

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

sentido, se faz necessário que se reúna uma equipe multifuncional, onde cada profissional contribua com o seu conhecimento específico. No Brasil, cresce a todo o momento, o número de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência, e que precisam de um apoio tanto da família e da escola (Souza, 2008).

Nesse itinerário investigativo, quanto à categoria “Contribuições da família no ensino remoto”, as entrevistadas enfatizaram que:

O trabalho foi bastante colaborativo. Os pais apoiaram e ajudaram bastante, apesar de não terem as estratégias necessárias, mas isso é compreensível. O importante é que houve cooperação, interação e união. (Professora 1, 2020).

Alguns pais participavam com frequência, outros que por motivos particulares, ou por não ter o conhecimento de manusear as ferramentas digitais, como também por não ter o aparelho celular dificultava esse processo, mas vinham pegar as atividades elaboradas na escola. Muitos pais falaram das dificuldades porque não tinha o celular, e também o momento que eles ficaram com uma rotina desordenada, mas a gente tentava adaptar e atender eles a noite, né? Eu também fui às casas de alguns deles deixar as atividades, o que deixaram eles muito felizes. (Professora 2, 2020).

É possível perceber o suporte da família naquele momento das aulas remotas, alguns eram comprometidos e tentaram dar tudo de si para realizar um trabalho de inclusão com os seus filhos. Para as professoras, a participação e o apoio dos pais nas aulas foram de extrema importância, mesmo sem domínio dos conteúdos para acompanhar seus filhos com as atividades, a mediação família/professor/aluno foi exitosa. Isso também foi ressaltado por Gomes *et al.* (2020, p. 315):

De forma concreta, há muitas diferenças entre as famílias, além dessas já comentadas, às quais se soma a não presença ou precariedade da cultura do estudo e da ausência e/ou da reduzida autonomia para a realização dos estudos. Os estudantes quando não dispõem de acompanhamento podem apresentar mais dificuldades, principalmente para as famílias mais pobres com pouca condição material. No campo, a situação é agravada pela ampla dificuldade de acesso e de ausência de infraestrutura (antenas de telefonia celular ou internet rural via satélite).

Na verdade, antes da pandemia, as famílias mantinham um distanciamento com a escola, ao passo que essa realidade mudou, começaram a ter uma aproximação de forma remota, pois as crianças e os adolescentes tiveram que estudar em casa. Desse modo, as famílias se sentiram impulsionadas a acompanhar a rotina de seus filhos, perceberam a necessidade de estarem próximos e de se apropriarem do material didático, das metodologias adotadas pelas professoras. Nesse sentido, Vianna, Pavão e Cá (2021, p. 06) abordam sobre

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

este aspecto ao destacarem que: “[...] nem as famílias, nem os professores, encontram-se preparados para enfrentarem as múltiplas dimensões nas quais se deve pensar a educação baseada no ensino remoto [...]”

Na categoria “Experiências exitosas da família durante a pandemia da COVID-19”, interrogamos como se deu a aprendizagem dos alunos durante esse período. As professoras expressaram que apesar das dificuldades enfrentadas, a participação e o empenho da família junto à escola, foi uma experiência exitosa, assim como as atividades realizadas pelos discentes, conforme narram:

Na aula de Educação Física, o professor trabalhou em uma aula sobre os alimentos saudáveis para vida, foi um conteúdo do 8º ano, na atividade os alunos tinham que marcar quais as frutas que eram saudáveis para consumir e para que servia essas frutas, depois eles mostravam através da chamada de vídeo quais as frutas que eles mais gostavam de comer. (Professora 1, 2020).

Fizemos um projeto sobre a COVID-19, onde a professora de ciências estava fazendo ou trabalhando sobre os cuidados que devíamos ter com o vírus da COVID-19, nós trabalhamos com eles, quais são eram as ações que a gente podia fazer para evitar e não contrair a Covid. A aula foi através da chamada de vídeo, eles mostraram como evitar o contágio: lavando as mãos com água e sabão, usando álcool gel, então, eles gostaram muito de participar. (Professora 2, 2020).

Realizei uma aula através da chamada de vídeo com uma aluna que tem a síndrome de Cornélio⁷, e esse momento foi no início da pandemia que nós estávamos distantes, mas como falei, fizemos chamada de vídeo, essa aluna não fala, mas a mãe trabalhou com ela, fiquei emocionada, ela fez um coraçãozinho e mostrou para mim, com essa aula trabalhamos as emoções, o contato e a afetividade, mostrando a importância de se comunicar com o outro, foi muito bom. Essa primeira aula *on-line* foi emocionante, porque eu pensei que ela ia dar muito trabalho por estar muito tempo em casa, mas não foi, ela mostrou através de ações a importância do nosso trabalho. (Professora 3, 2020).

Nos relatos, podemos observar que houve um processo de ensino e aprendizagem, e que alcançaram sucesso nas atividades desenvolvidas com os alunos. O ensino remoto veio como uma forma de provocar e estreitar esses dois ambientes sociais: escola e família. Isso está referendado no Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020, quando explica em sua proposta pedagógica, que durante o ensino remoto os professores dessa modalidade de ensino:

⁷ Segundo Ferrari e Drago (2012, p. 08), “a Síndrome Cornélio de Lange ou SCdL é uma doença genética rara que pode levar a graves anomalias, podendo afetar tanto o desenvolvimento físico quanto intelectual de uma pessoa. Foi descrita pela primeira vez em 1916 por Brackmann. Estes relatos só foram encontrados em 1933, quando a pediatra holandesa, Cornélio de Lange, publicou um artigo com a descrição de duas crianças com deficiência intelectual e que apresentavam características faciais muito semelhantes. A partir daí a síndrome passou a ser chamada de acordo com o nome da pediatra, embora se encontre na literatura também designada como Brackmann-Lange”.

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

[...] 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 estudos individualizados, seguindo a individualidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (Brasil, 2020, p. 15).

É notório nas narrativas, essa parceria entre os professores da sala regular com as da Educação Especial. São trabalhados projetos com temas abordados no ensino remoto com atividades adaptadas para os discentes com Necessidades Específicas de acordo com suas especificidades. Conforme a Professora 1: “[...], houve aprendizagem, claro que numa escala menor. As atividades planejadas foram acessíveis, com objetivo de desenvolver as habilidades necessárias para a aquisição de leitura, escrita e cálculos”. Já a Professora 2 relata que: “[...], quando o aluno interagiu sendo via *WhatsApp* ou nas atividades impressas, a aprendizagem acontece de forma gradual, têm alunos que conseguem acompanhar as aulas pelo *WhatsApp* com ajuda de seus pais, e outros têm mais dificuldade, mas tudo é um processo contínuo”.

Sabemos que a modalidade do ensino remoto foi uma alternativa possível, porém, sob a perspectiva social, revelou-se desigual, principalmente para a Educação Especial. Com isso, levantamos algumas inquietações: É possível pensar o ensino remoto como resolução de problemas? Será que representou uma possibilidade viável de “Educação”? Ou será que as aprendizagens foram efetivamente garantidas com a simples transposição de um modelo presencial adaptado de forma emergencial?

É nesse emaranhado de sentidos, que Branco e Neves (2020, p. 30) argumentam:

[...] nota-se que infelizmente há uma infinidade de equívocos que precisam ser explicitados, dentre eles que o trabalho do professor está sendo desenvolvido na realidade da pandemia em condições adversas, fragilizando e ao mesmo tempo expondo esses profissionais a distintas situações, como o controle do que está sendo ofertado, sem diálogo, cuidado, escuta ou acolhimento.

Em concordância com os argumentos anteriores, o estudo de Macedo (2021) apontou que garantir a conexão digital dos estudantes é um passo importante para o ensino remoto democrático, contudo não é suficiente para garantir uma educação de qualidade.

As práticas metodológicas inclusivas para pessoas com Necessidades Específicas é pauta para uma discussão que demanda o preparo de diversas propostas de trabalho, haja vista as especificidades inerentes a cada ser na perspectiva de ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagem. O processo de interação educando-educador, voltada para as

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e nas salas de aula regular e AEE, buscam um desenvolvimento e empoderamento desses alunos, com vistas a sua inclusão.

Mesmo com todos esses reveses, devemos buscar a efetivação para lidar com a diversidade na sala de aula. Na formação continuada é preciso participar de seminários, palestras, cursos e de encontros que envolvam temáticas voltadas para a Educação Especial, e que isso proporcione um olhar daquilo que está distante de nós, pois a Educação Especial, no contexto pandêmico, se tornou um desafio ainda maior. No tocante à formação docente, Gomes *et al.* (2020, p. 326) advertem que:

[...] a situação do professor é de precarização das relações de trabalho, as quais vê-se aprofundar no contexto imposto pela pandemia. O distanciamento social afeta de forma diferente os trabalhadores e, em relação aos professores no Brasil, principalmente aqueles que atuam no campo das humanidades, agrava-se com a condição política, com a retirada de seus direitos e ao torná-los alvo de constantes ataques com assédio moral de toda ordem.

Diante disso, é nítido observar que a precarização do trabalho, gera a fragilização do ensino, o que pode provocar o adoecimento do professor, com uma sobrecarga de trabalho; quanto aos alunos, tiveram sua rotina totalmente modificada em virtude do distanciamento social; já os familiares dos estudantes com Necessidades Específicas por sua vez, muitos enfrentaram as dificuldades financeiras e, conseqüentemente, a falta de recursos tecnológicos para acompanhar o desempenho escolar dos seus filhos.

No tocante à nossa última categoria “Participação dos alunos nas aulas remotas”, abordamos sobre a inserção dos estudantes com deficiência e como as docentes procederam para atender os que não tiveram acesso às tecnologias para assistir as aulas. Nesta perspectiva, as professoras afirmaram que:

Todos os alunos foram atendidos. No início do ano recebi a relação com os nomes de quatro alunos. Fiz contato, através de chamada de vídeo com o aluno e a família. Os alunos realizaram atividades impressas, mas sempre que necessitava para entendimento de algum conteúdo, compartilhava vídeos. (Professora 1, 2020).

Na medida do possível sim, alguns pais levavam o aparelho celular para o trabalho e só estava em casa à noite, então fazia esse trabalho no momento que esse aluno tinha disponibilidade ou então deixava na residência destes alunos as atividades impressas e explicava aos seus pais como o aluno ia desenvolver as tarefas. (Professora 2, 2020).

Diante dos relatos, depreendemos, que os alunos foram inseridos nas aulas remotas de acordo com a matrícula, as professoras tinham conhecimento de quantos alunos teriam para

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

acompanhar. A propósito disso, a Professora 2 relatou que alguns alunos não participavam das aulas *on-line*, pois os pais levavam o aparelho celular para o trabalho, as atividades eram realizadas à noite.

Para esses discentes, que tinham o problema da ausência do celular, as docentes disponibilizavam as atividades impressas na escola, e explicavam aos pais, como os alunos deveriam desenvolver as tarefas. De acordo com Mantoan (2006, p. 52),

ensinar a turma toda reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente em sala de aula.

Como destaca a autora, nós, educadores, compomos esse tecido colorido e os alunos também, mas necessitam dos recursos da humanização, da afetividade, compreensão, diálogo e respeito, para que os fios se teçam, e assim nasça a colcha da inclusão. O educador é um profissional voltado ao pensamento e à produção de conhecimento, pois o trabalho intelectual e a mediação com o outro exigem que essa produção do conhecimento seja constante (Neves, 2011).

Para tanto, a educação brasileira vem aos poucos trabalhando esta realidade, mas falta muito para que realmente as escolas, junto com os professores possam desenvolver um trabalho dinâmico e voltado para os alunos com necessidades especiais. Dessa maneira, Silva (2020, p. 15) afirma que

[...] um professor comprometido com a escola inclusiva é aquele que busca continuamente atualizar seu conhecimento buscando conhecer e compreender melhor seus alunos, que utiliza as experiências da sala de aula para formular novas perspectivas sobre o modo como cada criança aprende.

Para promover a inclusão pressupõe-se o acesso de todos, de forma igualitária, aos meios de comunicação, à educação, à profissionalização, ao trabalho e à tecnologia. Segundo Souza (2008), é necessário buscar caminhos para que haja aprendizagem, de modo que os educandos aprendam e desenvolvam suas potencialidades nesse processo inclusivo, exercendo sua cidadania.

4 Considerações finais

Ensinar pessoas com deficiência é um desafio, mas ao mesmo tempo em que se mergulha num universo desconhecido, a satisfação de saber que o educador conseguiu desbravar novas maneiras de dar aula, é satisfatório. O presente artigo abordou a atuação de professoras da Educação Especial no contexto da pandemia da COVID-19 de forma a promover uma aprendizagem de crianças e adolescentes com Necessidades Específicas nesse novo cenário educacional.

Como resultados apontamos que as professoras da Educação Especial, enquanto profissionais especializadas no processo de formação e (auto)formação, reconstruíram os sentidos das suas práticas pedagógicas para o fortalecimento do trabalho inclusivo no acompanhamento de crianças e adolescentes com Necessidades Específicas em tempos de pandemia da COVID-19. A demanda de alunos com Necessidades Específicas existe, para tanto, cabe ao ambiente escolar oportunizar e proporcionar condições de aprendizagem de forma suplementar e considerar as especificidades inerentes a esses sujeitos.

No tocante à categoria “Ensinar na Educação Especial” vimos que as três professoras entrevistadas, à medida que começaram a trabalhar com essa modalidade de ensino, passaram a buscar cursos de formação na área para aprimorar suas práticas educativas. Ressaltaram nas narrativas, que o trabalho com os alunos, durante o período de aulas remotas, demandou muitas dificuldades e desafios, como falta de equipamentos, de internet e a não adaptação dos discentes a uma brusca mudança de rotina – do formato presencial passou para o *on-line* – das atividades pedagógicas.

Na categoria “Práticas Pedagógicas das Professoras”, notamos que houve um esforço no sentido de viabilizar o trabalho pedagógico, para isso foram utilizados aplicativos *WhatsApp* e do *Google* sala de aula. Entretanto, ressaltaram as inúmeras adversidades com as quais se depararam durante o processo, tanto com a falta de aparelhos celulares como a falta de internet nos momentos de aulas síncronas *on-line*, o que levava parte dos discentes a desenvolverem suas tarefas em momentos assíncronos. Realçaram ainda a relevância das visitas domiciliares às residências de alguns alunos, como também as apostilas que elaboraram, a fim de acompanharem de maneira mais apropriada os conteúdos ministrados.

No que se refere à categoria “Contribuições da família no ensino remoto”, todas foram consensuais em afirmar que houve um trabalho colaborativo entre família e escola. Entretanto, as docentes reconheceram que parte das famílias, não possuíam estratégias adequadas ao acompanhamento de um trabalho pedagógico junto aos seus filhos, pois como pais não têm os elementos didáticos que o trabalho docente requer. Somado a isso, relataram ainda as dificuldades no manuseio das ferramentas digitais, ou mesmo a ausência do aparelho telefônico.

No tocante à categoria “Experiências exitosas da família durante a pandemia da COVID-19”, as docentes foram enfáticas em declarar que a participação da família foi uma dessas experiências positivas, pois observaram o empenho de grande parte das famílias, no sentido de viabilizar as aulas das professoras, seja preparando o ambiente de estudo, arrumando o filho para a aula, e/ou acompanhando as tarefas ministradas. Outro aspecto destacado pelas entrevistadas, foi a satisfação em visualizar o desempenho dos alunos, a socialização de maneira *on-line*, bem como a sinalização da aprendizagem dos conteúdos, mesmo com algumas dificuldades apresentadas nas aulas remotas.

Na categoria “Participação dos alunos nas aulas remotas”, inferimos que todos os alunos foram incluídos, cabe ressaltar que alguns não podiam participar da aula *on-line* e para esses casos, as professoras utilizaram outras estratégias, como envio de vídeos explicativos pelo aplicativo *WhatsApp* e elaboração de apostilas, que os pais buscavam na escola, com as atividades trabalhadas nas aulas síncronas. Desse modo, os discentes foram provocados a desenvolver as suas potencialidades num processo efetivamente inclusivo.

Por tudo isso, as narrativas (auto)biográficas são caminhos para a reflexão da prática e do caráter formativo, uma vez que ao voltar-se para a contemplação do passado, exercita seu raciocínio e leva a uma tomada de consciência no plano individual e coletivo, essa dimensão possibilita aos professores a (auto)transformação e permite reconstruir as narrativas de experiências formativas na relação com o outro no exercício da profissão.

Referências

BARBY, A. A. de O. M. **inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2005.

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANCO, J. C. S. NEVES, I. de S. V. Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e Educação Remota Emergencial. **Revista de Educação, Ciência e Cultura (RECC)**, Canoas, v. 25, n. 3, p. 19-34, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/310>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n° 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer no 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1-24, 1 de jun. 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DALCOLMO, M. **Negacionismo não é fenômeno novo na História nem na ciência**. O Globo, Rio de Janeiro, 8 set. 2020. A Hora da Ciência. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/a-hora-da-ciencia/post/negacionismo-nao-e-fenomeno-novo-na-historia-nem-na-ciencia.html>. Acesso em: 25 set. 2024.

DIAS, É. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, 2021. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/issue/view/129>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

FERRARI, M. G.; DRAGO, R. As crianças com síndrome Cornélica de Lange na escola comum: desafios e superação a partir de relatos familiares. **Revista Pró-Discente**, Vitória-ES, v. 18, n. 1, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/stenio/Downloads/nayperovano,+ARTIGO+1+2012+1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/stenio/Downloads/nayperovano,+ARTIGO+1+2012+1%20(1).pdf). Acesso em: 07 out. 2024.

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

GOMES, M. de F. V. B.; HAURESKO, C.; STEFENON, D. L.; SILVA, C. L. da; NOBUKINI, P. Ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid - 19: trabalho e formação do professor de geografia no paraná. **Revista Pegada**, vol. 21, n. 3, p. 307-331, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/issue/view/465>. Acesso em: 25 set. 2024.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e forma o**. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/#>. Acesso em: 25 set. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que  ? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **o professor e a educa o inclusiva: forma o, práticas e lugares**. Salvador: EDUFABA, 2012.

NEVES, I. de S. V. **Condi es de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educa o a distância**. 2011. Tese (Doutorado em Educa o) – Programa de Pós-gradua o em Educa o, Conhecimento e Inclusão Social, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>. Acesso em: 25 set. 2024.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. de F. Educa o inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educa o especial por meio da educa o remota. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20600>. Acesso em: 25 set. 2024.

SASSAKI, R. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista de Educa o Especial**. v.1, n.1, 2005.

SILVA, I. G. P. da. **Educa o inclusiva: caminhos possíveis na educa o regular**. 2020, Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade   Distância, UFPB, João Pessoa, 2020.

SOUZA, E. C. de. A Arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em forma o. **Revista Educa o em Questão**, v. 25, n. 11, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

SOUZA, M. A. de. **Material Didático Caderno Pedagógico Informática e Educa o Especial desafio e possibilidade tecnológica**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná,

DOI: 10.24024/23585188v17n1a2024p022042

Curitiba – 2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/418-2.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 1994.

VIANNA, C.; PAVÃO, S. M. de O.; CÁ, T. G. dos. Distanciamentos e aproximações da família no ensino remoto. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/41102>. Acesso em: 25 set. 2024.