

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TATIANE FELIPE LOPES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PANDEMIA
DE COVID-19: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

MARIANA – MG

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TATIANE FELIPE LOPES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PANDEMIA
DE COVID-19: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira.

Mariana – MG

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

L864a Lopes, Tatiane Felipe.
Atendimento educacional especializado e a pandemia de Covid-19
[manuscrito]: desafios e possibilidades. / Tatiane Felipe Lopes. - 2023.
138 f.

Orientadora: Profa. Dra. Prof^ª. Dr^ª. Carla Mercês da Rocha Jatobá
Ferreira.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Educação especial. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 3.
Atendimento Educacional Especializado (AEE). I. Ferreira, Prof^ª. Dr^ª. Carla
Mercês da Rocha Jatobá. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 376(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Tatiane Felipe Lopes

Atendimento Educacional Especializado e a Pandemia de Covid- 19: desafios e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 29 de junho de 2023

Membros da banca

Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus - Membro Externo Titular - Universidade Federal do Espírito Santo

A Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 18/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marlice de Oliveira e Nogueira, COORDENADOR(A) DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, em 26/09/2023, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0594786** e o código CRC **34300658**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.012845/2023-30

SEI nº 0594786

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3557-9410 - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

Sim, eu consegui!! Mas nada disso seria possível sem a ajuda e compreensão de tantas pessoas que permaneceram ao meu lado, proferindo palavras de apoio e acolhimento. Foi um longo caminho percorrido, repleto de aprendizado e crescimento.

Agradeço a Deus, Senhor de todos os momentos, por me apoiar e me guiar a cada desejo que tenho, mesmo quando as coisas não acontecem no meu tempo, mas sim no tempo Dele. Obrigada por sempre ser a calma na minha vida e por enviar uma luz quando me encontro na escuridão.

Meus pais construíram uma base sólida para que eu pudesse caminhar com segurança e conquistar diversos objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais. Minha eterna gratidão a vocês por sonharem junto comigo a cada sonho e por nunca medirem esforços para torná-los realidade.

Aos meus irmãos, sinônimos de parceria, lealdade e confiança. Vocês permanecem ao meu lado, oferecendo apoio incondicional e compartilhando momentos preciosos durante essa jornada.

À minha tutuquinha Ana Flávia, uma pequena mestra em educação, que soube acompanhar meus momentos de estudo, me acolheu e me disse o que eu precisava ouvir nos momentos difíceis, mesmo sem eu expressar claramente que estava passando por dificuldades. Obrigada por me ensinar diariamente a ser uma pessoa melhor. Sou grata por ter você como filha.

Ao meu companheiro Ricardo, por me apoiar nessa jornada, mesmo quando eu afirmava que iria desistir e ele me dava um choque de realidade com um simples "então desista". Obrigada por ter suportado todas as minhas crises de ansiedade e momentos de choro, por me enviar mimos quando eu mais precisei durante o processo de escrita. Agradeço por todo carinho e companheirismo.

Ao meu cãopanheiro Bacco (em memória), por ter ficado ao meu lado durante as madrugadas, por perceber meu cansaço e me consolar com seu carinho, e por conseguir me tirar do sério tantas vezes com suas travessuras. Sinto muito sua falta nessa reta final!

À minha orientadora, Professora Carla Jatobá, por toda a paciência, cuidado e carinho. Obrigada por compreender minhas loucuras e devaneios ao longo dessa jornada. Sou grata por ter me inspirado a buscar a excelência acadêmica, incentivando-me a explorar novas perspectivas e desafiando-me intelectualmente

À Amanda, minha irmã acadêmica, um presente que o mestrado me deu. Obrigada por ter sido tão presente, parceira, confiante, acolhedora e terapeuta. Sou grata por ter vivido cada dia desse mestrado ao seu lado, por acolher meus sofrimentos, dúvidas e reflexões, e por vibrar a cada parágrafo escrito, até a conclusão da dissertação.

À Thamylls, Paloma e Victória, por terem sido minhas “coorientadoras”, terapeutas e revisoras. Vocês me acolheram sempre que solicitei ajuda e encontraram uma maneira de me encaixar em suas agendas acadêmicas. Sou grata.

À Helaine, por sempre encontrar uma maneira de ajustar meus horários de serviço. Obrigada pelas conversas e pelo incentivo.

Minha querida amiga Ana Paula, que se manteve firme em não me ajudar durante o mestrado. Obrigada por ser tão presente em minha vida, pelas palavras de apoio, pelas verdades ditas, por ser quem você é. Sou grata por você ser minha pessoa!

Tia Léo e Glaucia, obrigada por realizarem uma leitura atenta, crítica, cuidadosa e revisarem o trabalho.

Aos Professores Dr. José Rubens Lima Jardimino e Dra. Denise Meyrelles de Jesus, por terem aceitado o convite para compor a banca de qualificação e defesa, e por contribuírem generosamente com esta pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, sentiam para o desenvolvimento deste trabalho e para a minha jornada como pesquisadora. Sua presença e suporte foram fundamentais para a realização deste sonho.

Que este agradecimento possa expressar apenas uma resposta do meu verdadeiro sentimento de gratidão. Sou profundamente grato(a) a cada um de vocês.

Acreditar

*Intuir boas intenções, confiar e dar chance
ao acaso para acontecimentos favoráveis*

(Autor desconhecido)

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado por professores de educação especial e destina-se a alunos em situação de deficiência. Geralmente, o AEE ocorre na sala de recursos multifuncionais, fora do horário escolar regular da criança, com o principal objetivo de eliminar as barreiras pedagógicas, complementando ou suplementando seu processo de aprendizagem. Neste estudo, buscamos analisar como o AEE foi realizado antes da pandemia e identificar as estratégias adotadas durante o período pandêmico para garantir a continuidade do atendimento aos alunos em situação de deficiência do Ensino Fundamental I de uma escola municipal na cidade de Mariana, Minas Gerais. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) descrever as estratégias e dispositivos utilizados para o AEE e seus alunos, tanto antes quanto durante a pandemia de Covid-19; b) analisar a relação entre o professor do AEE, os alunos e suas famílias em relação à aprendizagem dos alunos durante o período pandêmico; c) analisar as diferentes reações dos alunos do AEE durante a pandemia. A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se em estudos sobre o processo sócio-histórico da educação especial, bem como em pesquisas sobre políticas públicas inclusivas, especificamente na área do Atendimento Educacional Especializado. No que diz respeito ao percurso metodológico, o estudo adotou uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando o método descritivo e o estudo de caso. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada por meio da categorização das entrevistas. A pesquisa contou com a participação de duas professoras do Atendimento Educacional Especializado, duas mães responsáveis pelas crianças e dois alunos. O problema de pesquisa que norteou o estudo foi: O Atendimento Educacional Especializado foi capaz de criar possibilidades para manter o contato com as crianças e adaptou algumas das suas estratégias inclusivas, previamente utilizadas na sala de recursos multifuncionais, durante o período pandêmico? Após análises e discussões, constatamos que foi inviável manter o Atendimento Educacional Especializado através do Plano de Estudos Tutorado. No entanto, percebemos o esforço das professoras, mesmo diante de seus recursos materiais limitados e comunicação virtual para a aplicação nos processos de ensino e aprendizagem que as crianças em situação de deficiência receberam. Durante esse período, os atendimentos ocorriam por meio de ligações via *WhatsApp*, trocas de mensagens, apoio na elaboração das atividades a serem enviadas aos alunos, sob tutoria dos pais/responsáveis, na execução dessas atividades em casa. Foi observado que o Atendimento Educacional Especializado enfrentou desafios e teve poucas possibilidades de execução em sua modalidade virtual devido à pandemia de Covid-19. Além disso, considera-se que as metodologias empregadas tanto antes quanto durante a pandemia devem ser questionadas no que diz respeito ao conceito de inclusão e integração do aluno em situação de deficiência.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Pandemia. Covid-19. Educação Especial.

ABSTRACT

Specialized Educational Assistance (SEA) is carried out by special education teachers and is aimed at students with disabilities. Generally, SEA takes place in the multifunctional resource room, outside the child's regular school hours, with the main objective of eliminating pedagogical barriers, complementing or supplementing their learning process. In this study, we seek to analyze how the SEA was carried out before the pandemic and identify the strategies adopted during the pandemic period to ensure continuity of care for students with disabilities in Elementary School I of a municipal school in the city of Mariana, Minas Gerais. The specific objectives of the research were: a) to describe the strategies and devices used for the SEA and its students, both before and during the Covid-19 pandemic; b) analyze the relationship between the SEA teacher, students and their families in relation to student learning during the pandemic period; c) analyze the different reactions of SEA students during the pandemic. The theoretical basis of the research is based on studies on the socio-historical process of special education, as well as on research on inclusive public policies, specifically in the area of Specialized Educational Assistance. With regard to the methodological route, the study adopted a qualitative research approach, using the descriptive method and the case study. The data collection instrument used was the semi-structured interview. Data analysis was performed by categorizing the interviews. The research had the participation of two teachers from Specialized Educational Assistance, two mothers responsible for the children and two students. The research problem that guided the study was: Was the Specialized Educational Service able to create possibilities to keep in touch with the children and adapt some of its inclusive strategies, previously used in the multifunctional resource room, during the pandemic period? After analyzes and discussions, we found that it was unfeasible to maintain the Specialized Educational Service through the Tutored Study Plan. However, we noticed the efforts of the teachers, even in the face of their limited material resources and virtual communication for application in the teaching and learning processes that children in situations of disability received. During this period, consultations took place through WhatsApp calls, message exchanges, support in the preparation of activities to be sent to students, under the guidance of parents/guardians, in the execution of these activities at home. It was observed that the Specialized Educational Service faced challenges and had few possibilities of execution in its virtual modality due to the Covid-19 pandemic. In addition, it is considered that the methodologies employed both before and during the pandemic should be questioned with regard to the concept of inclusion and integration of students with disabilities.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Pandemic. Covid-19. Special Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações e Teses do Banco da CAPES no período de 2019 a 2022	17
Quadro 2	Categorização de análise	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Conselho de Ética da Pesquisa
COORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EaD	Educação a Distância
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPNDR	I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de desenvolvimento Individual
PET	Plano de Estudos Tutorado
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul

Scielo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino Metropolitana
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

Sumário

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	7
2. PESQUISAS REALIZADAS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO INVESTIGADO	15
2.1. Compilado de ideias	28
2.1.1 Formação docente e o trabalho colaborativo	29
2.1.2 O quantitativo de alunos a serem atendidos na SRM.....	32
2.1.3 Infraestrutura das salas de recursos multifuncionais	33
2.1.4 A participação da família no ensino-aprendizagem	34
2.1.5 A pandemia de Covid-19.....	34
3. CONTEXTUALIZANDO OS FATOS PARA COMPREENDERMOS OS MOMENTOS.....	36
3.1. Primeiros aspectos históricos a respeito do Atendimento Educacional Especializado	37
3.2 O trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado.....	47
3.3 A Covid-19 e suas implicações na Educação	52
3.3.1 Políticas Públicas Federal, Estadual e Municipal	54
3.3.2 Ensino <i>on-line</i> , remoto e híbrido: do que estamos falando?	57
3.3.3 Impactos na Educação	60
4. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	66
4.1. Abordagem e procedimentos de pesquisa.....	67
4.2 Instrumentos de coleta de dados.....	69
4.3 Análise de Dados.....	70
4.4 Lócus e sujeitos da pesquisa.....	71
5. O QUE NOS DIZEM OS PARTICIPANTES?.....	74
5.1 AEE antes da pandemia.....	75
5.2 AEE durante a pandemia.....	97
5.2.1 A reação das crianças diante do “novo”	104
6. REFLEXÃO SOBRE O VIVIDO	108
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	129
Apêndice A - Roteiro de entrevista semiestruturada para a Professora de Atendimento Educacional Especializado - AEE	129
Apêndice B- Roteiro de entrevista semiestruturada para os pais/responsáveis das crianças	130
Apêndice C- Roteiro de entrevista semiestruturada para as crianças que frequentam o AEE.....	130
Apêndice D- Questionário respondido pelos docentes	131

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A instituição escola, ao cabo, tem dificuldade de lidar com as diferenças porque há uma contradição interna que se explicita na forma como ela foi criada e permanece até os dias atuais: não é fácil que uma instituição criada para padronizar e dar unidade a indivíduos por vezes muito diferentes se torne democrática e aberta às diferenças.

Anna Paula Vencato, 2014.

“As escolas não as querem”, ouvi essa frase de uma professora no período em que realizava um estágio supervisionado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da minha cidade natal, em 2008. Essa foi a resposta que a professora regente me deu quando a questioneei sobre o motivo de determinados alunos estarem ali - alunos que aparentemente não apresentavam nada de diferente ou atípico para frequentar a APAE no âmbito pedagógico.

Alguns discentes da instituição apresentavam comportamento mais agitado; outros tinham dificuldades para assimilar o conteúdo, mas, aos meus olhos, nada que não fosse comum de se ver em uma escola regular frequentada por crianças. Desse modo, as experiências vivenciadas nessa instituição, assim como a frase “as escolas não as querem” foram elementos que me impulsionaram a conhecer mais a respeito do campo da Educação Especial (EE).

Entre os anos de 2005 e 2008, cursei a graduação de Normal Superior. Durante esse curso, tive a oportunidade de aprender mais sobre o campo da educação e a forma de trabalhar em prol dela. No entanto, no decorrer do curso, sentia uma lacuna, pois, apesar de gostar do campo, não me sentia realizada com o que estava estudando.

Ainda em 2008, tive a oportunidade de estagiar na APAE e lá deparei-me com uma realidade diferente das que havia vivenciado até o momento: crianças, adolescentes e jovens com deficiências diversas. Para mim, algumas dessas crianças não deveriam estar naquele espaço, mas sim em uma escola de ensino regular. Foi neste momento que questioneei a professora sobre o motivo de aquelas crianças estarem ali, ao que ela me respondeu com a frase que me inquietou desde então: “as escolas não as querem”.

O conteúdo expresso pelas palavras da professora me fez refletir muito sobre o verdadeiro objetivo da educação e, principalmente, da escola. Como assim? Como as escolas podem não querer receber determinadas crianças? Desde quando as escolas podem escolher os alunos que irão frequentá-las? Por alguns instantes, eu me vi naqueles alunos: crianças tagarelas, agitadas e com dificuldades para assimilar o conteúdo escolar. Logo, emergiu em

minim uma afinidade com o campo da educação especial, pois ali estavam as inquietações que se tornaram meus objetos de estudo.

Concomitantemente a essa experiência, eu estava cursando a disciplina “Portadores¹ de Necessidades Especiais - Talentosos”, o que muito contribuiu para que eu adquirisse mais conhecimentos a respeito do campo da Educação Especial. Além disso, aprendi bastante sobre as legislações que, naquela época, definiam a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, conforme o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96.

Importante ressaltar que o uso do termo *preferencialmente* gerou uma interpretação equivocada de que as escolas poderiam escolher quais alunos elas gostariam de receber em seus espaços, além de incentivar os pais a matriculem seus filhos em escolas especiais, como se essa fosse a única opção possível. Essa interpretação equivocada intensificou minhas inquietações em relação à educação especial e ao tratamento dado a esses alunos no contexto educacional.

Era um momento político de discussão e de transição da fase da integração para a inclusão na educação. estavam sendo iniciados processos de mudanças nas instituições escolares para que fosse “apreendido como parte de discursos progressistas de viés pós-moderno, ou sem referência na objetividade da sociedade de classes, como afirmação de direitos, de reconhecimento de identidades e de respeito a diferenças” (GARCIA; MICHELS, 2021, p. 3).

Como resultado dessas inquietações, no segundo semestre de 2008, ao concluir a graduação em Normal Superior, ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Neste curso, tive inúmeras e diferentes oportunidades significativas para a minha formação acadêmica e profissional, embora tenha sempre mantido o foco na busca por conhecimentos relacionados à Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Naquele momento, comecei a compreender que era necessário a inclusão dessas crianças nas escolas regulares, principalmente em decorrência da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Além de estabelecer o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) - pessoas com deficiência, com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação - esse documento faz uma reinterpretção da Educação Especial que, a partir daquele momento, não mais substituiria o

¹ Termo utilizado à época de acordo com a LDB 9394/96.

ensino regular, pois passaria a ser uma modalidade de ensino que perpassaria todos os níveis de ensino dentro das instituições de ensino regular - da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Durante os anos de 2009 e 2010, participei de um projeto de extensão no qual pude desenvolver atividades e jogos de estimulação cognitiva e de otimização para crianças e adolescentes, bem como realizei sessões semanais de estimulação com estudantes de uma escola pública da cidade de Mariana, Minas Gerais, que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

No decorrer desse projeto, percebi o quanto as escolas regulares ainda estavam se adequando à “nova” realidade de receber alunos que são público-alvo da educação especial, fato que tornou a escola um espaço ainda mais heterogêneo. Projetos como este eram de extrema importância tanto para os alunos quanto para a instituição de ensino, uma vez que podíamos contribuir com os professores atuando, no contra turno, com aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades.

Com a suspensão do projeto de extensão, passei a participar de um Programa de Iniciação Científica, do segundo semestre de 2010 até julho de 2011, executando um plano de trabalho², o qual tinha como principal objetivo analisar o processo de inclusão escolar nas primeiras séries do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Ouro Preto, Minas Gerais.

A partir das observações em campo e entrevistas com professores, diretores, alunos e pais, notamos alguns empecilhos no processo inclusivo, como: a falta de uma formação contínua de qualidade para os professores, o desinteresse ou o desconhecimento das políticas públicas inclusivas por parte das gestoras, a falta de estrutura física e de recursos, dentre outros (FERREIRA; LOPES, 2016). A equipe escolar ainda estava no processo de compreensão do real papel da escola, como uma instituição de ensino; e os professores é quem deveriam repensar os seus processos de ensino, respeitando a diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos.

Essas experiências me trouxeram novas inquietações, dúvidas e reflexões a respeito da Educação Especial em uma perspectiva, realmente, inclusiva. Assim, o anseio cada vez mais forte era o de que se fazia necessário continuar buscando conhecimento, a fim de me aprofundar mais sobre o tema.

² Projeto intitulado *Alunos, professores e escolas: práticas educativas e inclusão em escolas públicas de Ouro Preto*, que foi realizado no período de agosto de 2010 a julho de 2011, financiado pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a orientação da Professora Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira.

Em 2011, tive a oportunidade de fazer a Mobilidade Acadêmica na Universidade do Porto, em Portugal. Lá, busquei por disciplinas complementares que abordassem o tema Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Durante essa experiência, pude visitar uma Unidade de Ensino Estruturado, que atende a crianças com o Transtorno do Espectro Autista³. Na oportunidade, notei como o trabalho desenvolvido nesse espaço, em parceria com a sala de aula regular, é significativo para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos que o frequentam, assim como também é importante para outros discentes sem TEA, que também estão na sala de aula regular.

Ao retornar ao Brasil, em 2012, dediquei-me a finalizar, com determinação, o curso de Pedagogia, conclusão que ocorreu em 2013. No período de 2013 a 2015, trabalhei em algumas escolas regulares. Concomitantemente, fiz vários cursos de curta e longa duração sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Tais cursos, unidos a outras vivências, mostraram-me a importância da convivência entre todos os alunos da escola, independentemente de diagnósticos. Também comecei a me aprofundar nas maneiras como a convivência entre as diferenças é importante para a formação de todos os alunos; no quanto o convívio de um aluno que é público-alvo da educação especial, por exemplo, pode contribuir com o desenvolvimento dos outros alunos; e vice-versa.

No momento, tenho um olhar um pouco mais crítico quanto à formação docente, uma vez que percebo que essa qualificação precisa ir além da graduação, e que sempre é preciso buscar novos conhecimentos para compreender e atuar de acordo com a diversidade dos processos de aprendizagem que encontramos nas salas de aula. Uma formação que nos dê condições de desenvolver um trabalho com a intenção de diminuir as dificuldades apresentadas pelos educandos, de modo a suprir as necessidades pedagógicas de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Mesmo diante de alguns conhecimentos teóricos e com pouca experiência concreta junto às pessoas em situação de deficiência⁴, eu ainda não tinha um objeto de estudo definido dentro do campo da educação especial na perspectiva inclusiva. Saber, minimamente, dos diversos tipos e classificações de deficiência e de transtornos não era o suficiente para que o meu trabalho pudesse fazer a diferença no processo inclusivo, eu precisava de mais. Foi então

³ Funciona como recurso à sala de aula regular atendendo aos alunos com TEA.

⁴ Utilizaremos a expressão 'Pessoa em situação de deficiência' baseando-nos nas teorias do sociólogo Éric Plaisance (2015), que utiliza o termo 'pessoa em situação de deficiência' como uma forma de enfatizar os obstáculos enfrentados pela pessoa devido a contextos de vida específicos, tais como barreiras materiais de locomoção e dificuldades de comunicação. O autor acredita que é importante destacar o papel dos obstáculos ambientais em vez de focar apenas nas deficiências, alterações ou incapacidades individuais.

que, em 2016, comecei a trabalhar como professora do Atendimento Educacional Especializado em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo, com alunos do Ensino Médio e do Ensino Superior. Nesse momento, percebi que conhecer as características das deficiências fazia a diferença, era importante, porém senti a necessidade de continuar a buscar novos conhecimentos a respeito desse campo de estudos. Foi quando ingressei na graduação em Educação Especial (2018-2020), modalidade licenciatura. Esse curso trouxe novas leituras e reflexões e, conseqüentemente, novos conhecimentos, principalmente com relação às práticas pedagógicas inclusivas direcionadas aos alunos público-alvo da educação especial.

A experiência de trabalhar diretamente com pessoas em situação de deficiência, em uma instituição de ensino regular, atuando como professora de Educação Especial, me fez perceber o quanto o AEE era algo significativo para essas pessoas, assim como também para toda a comunidade escolar. O trabalho com o AEE consolidou minha percepção de como esse Atendimento é fundamental para o desenvolvimento e a escolarização dos alunos, principalmente para aqueles que possuem deficiência. Também me fez refletir sobre a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola para a consolidação do processo inclusivo: professor/a regente; professor/a de apoio; profissional de apoio, professor/a da Educação Especial - AEE, intérprete de LIBRAS⁵ e a gestão escolar. A partir dessa experiência, especificamente, percebi que o processo para uma educação inclusiva demanda, de fato, um trabalho colaborativo, em que todos os envolvidos com a educação busquem problematizar e resolver juntos as diferentes situações e conflitos surgidos no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, a inclusão depende de importantes transformações escolares, para que seja materializada nas nossas escolas regulares. São demandas do processo inclusivo: a adaptação no currículo, a criação de práticas pedagógicas inclusivas e a adaptação do espaço físico – “para os defensores da inclusão, é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade” (MANTOAN, 2006, p. 30). Ainda para a autora, as práticas escolares que abarcam as diversas demandas da aprendizagem dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular, como também a importância do aprimoramento da formação continuada de professores. Assim como a autora anteriormente citada, autores como Jannuzzi (2004; 2006), Mendes (2006), Bueno (2004; 2008), Glat (2009), Mazzotta (2011), entre outros, vêm defendendo essa ideia.

⁵ Língua Brasileira de Sinais

A cada ano novas experiências são adquiridas através de leituras, conversas com colegas do campo, palestras e vivências escolares. Experiências estas que considero ricas e cruciais para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Cada experiência vivida é única e inovadora. De 2019 até o momento, por exemplo, venho trabalhando como professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas em uma escola de artes com crianças de 5 a 9 anos que, no curso de Arte-Educação, estudam circo, teatro, dança, música e artes visuais. Diariamente, compartilho novos conhecimentos junto aos discentes e colegas de trabalho, buscando construir processos de ensino e aprendizagem mais humanizados, e que atendam às necessidades de cada aluno em seu cotidiano escolar.

Em 2020, fomos acometidos, infelizmente, pela pandemia causada pelo novo Coronavírus, o SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Covid-19. A primeira medida tomada de acordo com as orientações transmitidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foi o afastamento social, higienização das mãos e o uso de máscaras. As escolas, assim como outros estabelecimentos que promovem a interação social, tiveram que fechar suas portas para que evitassem aglomerações, e com isso, diminuísse a propagação do vírus.

Com a suspensão das aulas presenciais, nós, professores, tivemos que repensar as metodologias utilizadas para que os alunos não ficassem sem aulas. As aulas passaram, então, a acontecer de forma *on-line* assíncrona, ou seja, os professores gravavam as aulas e postavam em um canal de vídeo, para que os alunos tivessem acesso a estas aulas e, posteriormente, encaminhassem a atividade feita pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Apesar de ser uma opção viável em momentos de distanciamento social, a educação a distância apresenta desafios em relação à interação social e à adaptação das metodologias para o ambiente virtual, que podem afetar o processo de ensino e aprendizagem. É importante que os professores continuassem buscando alternativas para oferecer o ensino mesmo em situações adversas como a pandemia.

Diante disso, com o intuito de atender à demanda de alunos com necessidades específicas de aprendizado,⁶ que precisavam de acompanhamento e vivências concretas, tornou-se necessário que eu acompanhasse de forma síncrona o aluno (simultaneamente por meio de ferramentas tecnológicas como a chamada de vídeo), a aula assíncrona que o professor da área havia deixado no canal do *Youtube*, e realizasse com ele as atividades. Nesse momento, eu questionei todo o meu trabalho diante dessa adversidade. Estaria funcionando? O aluno

⁶ Na Arte-Educação, o acompanhamento do professor de apoio à inclusão é feito a todas as crianças que apresentam alguma necessidade específica de aprendizado independentemente de ser ou não do PAEE.

estava conseguindo acompanhar a proposta feita pelos professores? Minha interferência estava contribuindo para o ensino-aprendizado? Estamos utilizando uma prática inclusiva? Esses foram questionamentos que eu me fiz, e que foram respondidos indiretamente pelos alunos ao realizarem as atividades propostas pelos outros professores.

Apesar e para além de todo esse momento de medo e apreensão devido à pandemia do novo coronavírus, no dia 30 de setembro de 2020 foi divulgado o Decreto 10.502 de 2020⁷ que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, surpreendendo-nos. Entretanto, esse decreto foi criticado por diversos especialistas e organizações ligadas à Educação Especial, entre eles estão a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com pesquisadores como Garcia; Michels (2021) o decreto vai contra a perspectiva da educação inclusiva e defende a segregação dos estudantes da educação especial, baseada em princípios econômicos liberais e politicamente conservadores. O que representaria um grande retrocesso na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Com base nas inquietações resultantes das vivências aqui expostas, resolvi dar mais um passo em minha formação acadêmica, ingressando no mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, o qual vem permitindo a ampliação das discussões acerca da educação especial na perspectiva inclusiva, principalmente no que tange às discussões sobre o Atendimento Educacional Especializado, foco deste trabalho. Foram as experiências aqui mencionadas e a crença na contribuição do AEE para a escolarização de alunos que são público-alvo da educação especial, principalmente em tempos adversos como o que vivemos durante a pandemia de Covid-19, que fizeram emergir o desejo pelo desenvolvimento da investigação aqui apresentada.

Dentro do campo da educação especial, esta pesquisa norteou-se a partir da seguinte **questão problema**: o atendimento educacional especializado conseguiu criar possibilidades para manter o contato com as crianças e adequar suas estratégias inclusivas, anteriormente utilizadas na sala de recursos multifuncionais, para o momento pandêmico? A realização desta pesquisa se justificou pela necessidade de construir um debate rigoroso sobre o AEE nas escolas regulares, a partir do olhar dos pais, dos professores do AEE e das próprias crianças atendidas

⁷ No dia 1 de janeiro de 2023, o atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 revogou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

por ele, rompendo, assim, com a compreensão equivocada de que o AEE é um tipo de reforço escolar ou o espaço em que este aluno vai para “dar paz ao professor regente⁸”, entre outros mal-entendidos.

Nesse sentido, com base na problemática dessa pesquisa, construímos o seguinte **objetivo geral**: analisar como o Atendimento Educacional Especializado ocorria anteriormente à pandemia, e quais foram as estratégias encontradas durante o momento pandêmico para que o mesmo continuasse a atender os estudantes em situação de deficiência que frequentam o Ensino Fundamental I de uma escola municipal da cidade de Mariana/MG.

A partir desse objetivo foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Descrever quais são as estratégias utilizadas pelas professoras e os diferentes dispositivos voltados para o AEE antes e durante a pandemia de Covid-19;
- b) Analisar a relação desenvolvida entre as professoras do AEE, os(as) alunos(as) e suas respectivas famílias em relação à aprendizagem durante a pandemia;
- c) Analisar as diferentes maneiras de como os(as) alunos(as) reagiram ao AEE durante a pandemia.

Para uma melhor organização das informações da pesquisa desenvolvida, este trabalho encontra-se sistematizado em seis capítulos. Neste primeiro capítulo, procuramos trazer um breve histórico dos motivos que nos levaram a aprofundar os estudos a respeito do AEE, o questionamento que norteia a pesquisa e os objetivos. No segundo capítulo, encontra-se o Estado do Conhecimento, no qual apresentamos as discussões já realizadas por outros pesquisadores acerca da temática de estudos. No terceiro capítulo, é apresentado o desdobramento histórico do Atendimento Educacional Especializado (AEE) até os dias atuais, incluindo a abordagem sobre a Covid-19 e seus impactos na educação. No quarto capítulo, estão expostos os caminhos metodológicos da investigação e a apresentação do campo de estudo, bem como informações sobre os participantes da pesquisa. No quinto capítulo, estão apresentadas as discussões dos dados encontrados na investigação, resultantes de suas análises. O sexto e último capítulo apresenta as considerações a respeito do processo investigativo, concluindo a pesquisa realizada.

⁸ Isto ocorre porque o AEE acontece de modo falho em diferentes instituições de ensino ao funcionar no mesmo horário da aula regular do aluno atendido. O Atendimento Educacional Especializado deve acontecer, obrigatoriamente, no contraturno da sala de aula comum (BRASIL, 2008; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

2. PESQUISAS REALIZADAS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO INVESTIGADO

É um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.

Marconi e Lakatos (2014, p.142)

Observa-se, nos últimos anos – principalmente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – uma crescente discussão acadêmica a respeito da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. As discussões estão emergindo no sentido de compreender como vem ocorrendo a inclusão das pessoas em situação de deficiência nas escolas comuns; a respeito de como os professores têm se preparado para receber esses alunos; sobre o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação junto à comunidade escolar. Também são muitos os debates com relação ao Atendimento Educacional Especializado, dentre outros temas relacionados à inclusão das pessoas em situação de deficiência.

Dentro desse conjunto de assuntos que já são debatidos com relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva, o nosso objetivo, neste capítulo, foi apresentar um estado do conhecimento a respeito das pesquisas que abordam a temática do Atendimento Educacional Especializado; suas conquistas e os seus desafios no período pandêmico, de forma específica; as abordagens metodológicas empregadas nas investigações diversas a respeito do AEE; e quais os avanços, as contribuições e os desafios em relação ao tema investigado.

Acreditamos que é fundamental realizar este Estado do Conhecimento⁹ a respeito do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que esta é a nossa temática de estudos. Através do estado do conhecimento foi possível mapear e discutir o que vem sendo trabalhado por outros estudiosos do mesmo campo, além de procurar identificar os aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas, identificar as experiências inovadoras investigadas que apontam alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Na busca pelas produções científicas para este estado do conhecimento, foram realizadas consultas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de encontrar pesquisas que apontam quais

⁹ De acordo com Romanowski e Ens (2006, p.39-40) o Estado da Arte se diferencia do Estado do Conhecimento por ser um estudo que “abrange toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geram produções”, sendo o Estado do Conhecimento “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”

foram os avanços, conquistas e desafios no AEE nos últimos dois anos, antes da irrupção da pandemia de Covid-19 (2019-2020), e como o AEE ocorreu durante tal período (2020-2022). Para isso, combinamos os seguintes descritores: “educação especial”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”, “Pandemia” e “Covid-19” combinados entre si aplicando os operadores booleanos “AND” e “OR”. O processo de busca resultou no achado de 119 trabalhos¹⁰.

Com o intuito de filtrar os trabalhos a partir do nosso objeto de estudo, realizamos a seleção manualmente por meio da leitura exploratória dos títulos, num primeiro momento. Essa pequena leitura nos levou, posteriormente, à leitura do resumo e da análise das pesquisas como um todo. Esta triagem selecionou 13 trabalhos com pesquisas condizentes com a temática investigada. No Quadro 1 abaixo, estão apresentadas as 13 produções observando a ordem cronológica de publicação.

Os trabalhos selecionados estão enquadrados em pesquisas referentes ao Atendimento Educacional Especializado no ensino fundamental I que ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais, trazendo a percepção de professores/as e/ou pais e/ou alunos. Os trabalhos excluídos na seleção realizada também abordam discussões relacionadas ao AEE, mas com outros focos: na Educação Infantil, no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Superior e na Educação do Campo; também enfatizam a representação social da deficiência, o benefício de prestação continuada e as políticas públicas inclusivas. Estes e outros textos que traziam, por exemplo, questões muito particulares como o AEE para uma determinada deficiência ou transtorno foram excluídos por “fugirem” do escopo da pesquisa.

¹⁰ Valor total dos trabalhos encontrados, excluindo as duplicidades.

Quadro I – Dissertações e Teses do Banco da CAPES no período de 2019 a 2022.

ANO	NÍVEL	PESQUISADOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2019	D	TEIXEIRA, Amanda Machado	Universidade Federal do Pampa	Inclusão Escolar na Perspectiva Docente: A Realidade do Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Públicas Municipais de Uruguaiana/RS
2019	D	MÜLLER, Miriam Garcia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Das Normativas às Práticas Cotidianas: (Re)conhecendo a Rede Municipal de Ensino De Canoas- RS
2019	D	SILVA, Marlon César	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	O Atendimento Educacional Especializado em Uberaba – MG: Pressupostos, Desenvolvimento e Efetivação
2020	D	LIMA, Maria Aparecida Dias	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	O Atendimento Educacional Especializado no Município de Mossoró/RN: Entre Saberes e Práticas
2020	D	DEUS, Washington Luís de ¹¹	Universidade de Uberaba	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Visão da Equipe Pedagógica e das famílias de Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Estrela do Sul/MG no Ano de 2018.
2020	D	OLIVEIRA, Flávia Teles Gonçalves	Universidade Federal da Grande Dourados	O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais em um Município do Interior de Mato Grosso do Sul

2020	D	GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes	Universidade Federal do Espírito Santo	O Atendimento Educacional Especializado como Ação Pedagógica em Educação Especial
2020	T	SILVA, Osni Oliveira Noberto Da	Universidade Federal da Bahia	Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado: Uma Análise dos Municípios de uma Região do Estado da Bahia
2020	T	PEREIRA, Cleomar Lima	Universidade Federal do Maranhão	A Família na Rotina Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado: uma proposta de intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais.
2021	D	SCARAMUSSA, Patrícia Vassoler	Universidade Federal do Espírito Santo	O Trabalho Docente Articulado numa Perspectiva Colaborativa entre os Professores da Sala de Aula Regular e do Atendimento Educacional Especializado
2021	D	MOTTA, Jonas Fontoura da	Universidade Federal de Santa Maria	Análise Dos Serviços do Atendimento Educacional Especializado no Município de Cachoeira do Sul-RS.
2021	D	BERNACKI, Juliane Rogonni Ferrari	Universidade Federal de Mato Grosso	O Papel Inclusivo do Atendimento Educacional Especializado Para os Estudantes com Deficiência na Sala de Recursos no Município de Rondonópolis – MT
2022	D	CORREA, Rosimere da Rosa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Professora Inumeráveis: A Educação Inclusiva no Revés da Pandemia

Fonte: Elaboração própria com dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Nota: D – dissertação; T – tese.

O estudo de Teixeira (2019) investigou as dificuldades dos professores em efetivar o Atendimento Educacional Especializado como método de inclusão escolar na Rede Municipal Regular de Ensino de Uruguaiana/RS. A pesquisa contou com a participação de 17 professores do AEE e uma coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação

¹¹ Entramos em contato com a instituição responsável solicitando, se possível, o envio do trabalho completo, mas não obtivemos retorno.

(SEMED), e utilizou uma metodologia que combinou revisão sistemática de literatura sobre o tema com estudo de campo que incluiu entrevistas semiestruturadas, reunião com os professores do AEE e aplicação de ensino. O objetivo foi investigar a realidade das escolas e professores do AEE e os processos de desenvolvimento profissional dos envolvidos no ensino especializado.

Os resultados apontados por Teixeira (2019) ressaltam a importância da formação continuada de qualidade para os professores do AEE, mas também destacam que a prática e o convívio são ferramentas importantes para o aprendizado. Além disso, foi identificada a carência de articulação com os serviços da área da saúde e com os professores das salas regulares, como também a insuficiência dos recursos destinados ao AEE. Também foi observada a dificuldade na efetivação da parceria com as famílias, uma vez que muitos não aceitam a necessidade educacional especial de seus filhos. Esses resultados reforçam a importância de uma formação adequada e de uma maior articulação entre os profissionais envolvidos, além de políticas públicas mais efetivas para garantir recursos e materiais adequados para o AEE.

O segundo estudo é de autoria de MÜLLER (2019). A pesquisadora buscou analisar as principais normativas nacionais referentes à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva buscando estabelecer conexões com as normativas do município de Canoas-RS. Contou com a participação de 2 professores que atuam no AEE e 1 Gestor/assessor da Secretaria Municipal de Educação (SME). Adotou a pesquisa de natureza quanti-qualitativa, com análise documental e entrevistas semiestruturadas. Como base teórica, elegeu alguns autores como Baptista (2011; 2014; 2015), Caiado (2009), Freitas (2016), Jesus (2012), Bridi (2011), Mantoan (2017; 2003), Bueno (2013), Prieto (2015), entre outros.

A pesquisa apontou para um movimento crescente de alunos de escolas e classes especiais em direção ao ensino regular comum. No entanto, ainda há um grupo de estudantes na educação básica que permanecem matriculados em instituições especiais filantrópicas ou conveniadas com o poder público. Isso se justifica pelo fato de que o município ainda não consegue atender toda a demanda de alunos com deficiência, tendo um número expressivo de 25 alunos para o Atendimento Educacional Especializado. Isso acaba prejudicando o trabalho, restringindo-o ao mero atendimento do aluno em sala de recursos multifuncionais e impossibilitando a parceria dos professores com outros setores e profissionais.

Além disso, outro ponto destacado na pesquisa é a preocupação dos professores com a falta de tempo para realizar outras atividades, como o planejamento, atendimento aos pais e trocas com outros professores. Isso demonstra que ainda há uma visão limitada de que o AEE

se restringe ao atendimento direto ao aluno, enquanto o caráter do Atendimento Educacional Especializado é muito mais amplo. Para incluir o aluno na escola, é necessário trabalhar em parceria com os professores em sala de aula e com outros setores com os quais o aluno mantém contato. Para tanto, é importante estabelecer uma comunicação efetiva e colaborativa entre todos os envolvidos no processo educativo.

A autora conclui que o município poderia rever este contexto e realizar a contratação de mais um profissional para atuar na SRM que atende um número superior a 25 alunos, assim como também poderia implantar novas SRM com profissionais que tenham formação para atender alunos com altas habilidades/superdotação, de modo específico, oferecendo um serviço suplementar à escolarização. A investigação também alertou para a necessidade de se estabelecer um número limite de alunos atendidos na SRM, seja no âmbito federal ou municipal, o que contribuiria para a efetivação de suas ações e atribuições, conforme prevê a Resolução 04/2009¹².

Outra produção encontrada – a pesquisa de Silva (2019) – buscou conhecer o AEE nas escolas públicas municipais de Uberaba, Minas Gerais, seus pressupostos de integração e/ou inclusão, a formação dos professores envolvidos no processo e as contribuições e limitações no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Como procedimento metodológico, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, da análise documental da legislação vigente e entrevistas semiestruturadas. Teve como aporte teórico importantes estudiosos: Barreto (2012; 2015), Brzesinski (2017), Borges (2012), Dourado (2015), Gatti (2008), Glat (2005), Marchesi et al (2015), Saviani (2005; 2009) e Silva (2017).

O estudo utilizou a análise de documentos oficiais sobre políticas de inclusão e entrevistas com três docentes que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quatro que atuavam no AEE, três gestores e três coordenadores pedagógicos. A legislação vigente, como o PNE/2014 e a Resolução nº 2/2015, foi verificada para a construção do aparato legislativo.

Os dados da pesquisa revelam que o município oferece capacitação para os docentes pelo Departamento de Educação Inclusiva vinculada à rede municipal de ensino, porém mesmo com a formação específica, ainda tem professores que não se sentem preparados para atuarem no AEE. Outro ponto relevante é o fato do aluno ser retirado das aulas no ensino regular para realizar atividades diferenciadas em outros espaços, o que na visão do pesquisador é um ato de

¹² A Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

segregação. Por ser um trabalho colaborativo com demais profissionais da escola, o estudo revela que não existe um momento específico para que haja, de fato, uma troca entre os profissionais do AEE e os do ensino regular, o que pode acarretar em um distanciamento para tratar dos interesses dos educandos atendidos.

O autor conclui que os alunos com deficiência têm garantido o direito de frequentar a sala de aula regular, mas ainda precisam receber atendimentos pedagógicos fora da sala regular e frequentam o AEE no contraturno, que não é tão qualificado, o que não possibilita um atendimento escolar totalmente inclusivo. O autor argumenta que para haver inclusão, deveria existir uma situação de aprendizagem que envolvesse todos os educandos de forma equânime, não considerando argumentos subjetivos à apreensão dos sentidos da criança ou pessoa atendidos no AEE. O autor conclui que o que ocorre é uma mera integração desses alunos no espaço escolar, e não uma inclusão efetiva.

A pesquisa de Lima (2020) tem como objetivo explorar os saberes e práticas que são impulsionados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio das narrativas autobiográficas de três professoras do AEE e da professora coordenadora da divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte. A autora utilizou uma abordagem qualitativa, autobiográfica e entrevistas narrativas escritas e orais para identificar elementos pedagógicos que criaram para a formação dos saberes e práticas dos docentes que atuam no AEE, conhecer as ações pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento e sistematizar reflexões sobre experiências, saberes e práticas referentes ao ensino dos alunos.

Discute o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua relação com o ensino inclusivo. A autora destaca a importância da acessibilidade ao currículo e aos conteúdos da sala regular, práticas colaborativas, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e o processo avaliativo que valoriza a escuta e observação. A sala de recursos multifuncionais é destacada como um espaço fundamental para o AEE, onde é elaborado o Plano de Atendimento Educacional Especializado Individual (PAEEI), que descreve as estratégias e recursos necessários para garantir a inclusão escolar do aluno com deficiência. A pesquisa enfatiza a importância de práticas colaborativas e projetos sustentados na sala de recursos multifuncionais, para promover a inclusão escolar e elevar as habilidades e potencialidades de cada indivíduo. Outro aspecto relevante destacado pela autora é o cuidado com o sentir dos discentes e suas necessidades, de modo a garantir um ambiente acolhedor e respeitoso. Isso implica compreender que cada aluno tem suas particularidades e que atenção às diferenças deve ser a base do trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncionais

A autora conclui que é importante compreender e superar os saberes e práticas dos educadores que seguem no AEE, buscando identificar elementos pedagógicos que favoreçam a formação desses saberes e práticas, bem como a construção do conhecimento dos alunos. É essencial promover uma aprendizagem inclusiva e afetiva, valorizando as habilidades e potencialidades dos alunos e compreendendo os desafios e possibilidades do AEE para promover uma educação de qualidade e inclusiva.

O trabalho apresentado por Deus (2020) a respeito de sua pesquisa intitulada *O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Visão da Equipe Pedagógica e das Famílias de Alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Estrela do Sul/MG no Ano de 2018*, buscou compreender qual a percepção dos sujeitos da pesquisa a respeito de como ocorreu o AEE no ano de 2018 de uma referida escola estadual. Os caminhos investigativos percorreram um viés qualitativo, com o uso de pesquisa documental – em documentos políticos normativos, pesquisa bibliográfica – estudos e pesquisas que dialogam com o problema da pesquisa, e de levantamento – por meio da pesquisa de campo e aplicação de um questionário.

O autor averiguou o quanto as famílias e a equipe pedagógica consideram o AEE importante para o processo de inclusão e para o desenvolvimento dos alunos. Apontou também que ainda há uma necessidade de maior interação entre a família e a escola, e que o professor de AEE e o professor do Ensino Regular precisam vincular suas propostas pedagógicas. Seu estudo também apresentou como estratégia a criação de um espaço institucional para o diálogo, planejamento e estudo da equipe pedagógica acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Por sua vez, Oliveira (2020) buscou, em sua investigação, caracterizar e descrever como ocorre o AEE nas salas de recursos multifuncionais de um município do interior de Mato Grosso do Sul. A pesquisa incluiu o mapeamento dos alunos atendidos pela AEE e sua distribuição na rede municipal, além da identificação do perfil profissional dos docentes responsáveis pela AEE, da descrição da estrutura física e dos recursos materiais utilizados nas salas de recursos multifuncionais e da compreensão da visão dos docentes e representantes da Secretaria de Educação sobre a avaliação, organização e funcionamento do serviço. A pesquisa foi conduzida através de sessões e entrevistas semiestruturadas com três professoras atuantes nas salas de recursos multifuncionais e a responsável pela Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um estudo qualitativo.

De acordo com os resultados, Oliveira (2020) destaca que todas as professoras participantes da pesquisa possuem formação inicial na área da Educação, com especialização

na área da Educação Especial. Não fica explícito na pesquisa se há uma regra para a entrada dos alunos no AEE, mas é relatado que os alunos que apresentam laudo médico têm o direito de ter o atendimento e os discentes que não possuem nenhum laudo são encaminhados para a SRM pelos professores regulares e/ ou coordenadores e posteriormente avaliados por psicólogos e psicopedagogos do município. O atendimento na sala de recursos multifuncionais ocorre por agrupamento, seguindo critérios de nível de dificuldade dos alunos e cada grupo tem hora marcada. Uma das professoras relata que o atendimento só ocorre no período matutino, o que acarreta na retirada dos alunos PAEE da sala de aula regular no mesmo período. As principais dificuldades apontadas pelas professoras são a falta de material didático e de recursos como computador e internet.

A conclusão de Oliveira (2020) sobre sua pesquisa está em consonância com a realidade encontrada por Teixeira (2019), Müller (2019) e Silva (2019): os docentes encontram dificuldades em implementar as políticas públicas, mas ainda assim preservam o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, muitas vezes utilizando recursos próprios e de acordo com a disponibilidade da instituição. A centralização do atendimento na SRM e AEE como um serviço paralelo compromete a oferta de um atendimento plural para a escola e sua ação pedagógica em educação especial, como constatado na pesquisa realizada por Ghidini (2020).

Ghidini (2020) realizou uma pesquisa-ação colaborativa-crítica com o objetivo de compreender e assumir o atendimento educacional especializado (AEE) como ação pedagógica em Educação Especial. A intenção era fortalecer as redes de apoio à escolarização de alunos com deficiência matriculados nos anos iniciais de uma escola no município de Serra/ES. Para embasar suas reflexões, o autor utilizou as contribuições sociológicas de Boaventura de Sousa Santos (2006; 2007; 2008; 2010), às teorias pedagógicas de Philippe Meirieu (2002; 2005) e trabalhos de autores da Educação Especial, como Baptista (2011; 2013), Jesus (2005; 2006; 2014; 2015), Kassar e Rebelo (2011) e Vieira (2008; 2012), entre outros. A coleta de dados ocorreu entre março e dezembro de 2019 e envolveu diversos sujeitos, como professores do ensino comum, docentes do AEE, gestão escolar, equipe técnico-pedagógica, estagiários, cuidadores, familiares dos alunos e os próprios alunos.

A partir de sua pesquisa-ação colaborativa-crítica, Ghidini (2020) identificou que a instituição enfrentou algumas dificuldades, tais como: desenvolver ações colaborativas nas escolas; uso de laudos que ainda rotulam os alunos, perpetuando estereótipos prejudiciais; as fragilidades dos momentos de planejamento e acompanhamento do trabalho educativo pelos coordenadores pedagógicos; os currículos escolares engessados; as práticas de ensino tradicionais; e os processos de avaliação de aprendizagem que priorizam a memorização e

reprodução de informações em detrimento da compreensão e reflexão crítica. Além dos elementos citados, foi identificado na escola pesquisada, um conjunto de relações interpessoais e questões relacionadas à gestão escolar que perpassa todo o trabalho educativo, especialmente a Educação Especial e o atendimento educacional especializado.

Mediante a sua pesquisa, Ghidini (2020) conclui que é possível perceber como a formação continuada e o trabalho colaborativo contribuem na compreensão dos sentidos desenvolvidos no âmbito do desenvolvimento dos significados do AEE, além das SRM's que possibilitam uma maior interação e potencialidade não só no processo de aprendizagem dos alunos, mas também na atuação dos docentes e na dinâmica escolar como um todo. Diante do cotidiano escolar, através das vivências experienciadas, a autora percebe que embora seja um campo de atuação desafiador e intrincado, essa postura diante do AEE oferece aos professores um cenário mais profícuo no processo de mediação das práticas educacionais e também para os estudantes, na medida em que enriquece os momentos de ensino e de aprendizagem.

A tese de Silva (2020) intitulada *Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado: uma Análise dos Municípios de uma Região do Estado da Bahia* contou com a participação de 36 docentes que trabalham com o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos dos municípios da região do Piemonte da Diamantina e buscou analisar as condições de trabalho desses docentes. O autor parte da hipótese de que as tais condições estão muito aquém do que pode ser considerado ideal para um trabalho satisfatório com o Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência, principalmente no que diz respeito à estrutura física, plano de carreira e formação acadêmica.

Os resultados do estudo demonstram que a valorização do docente do AEE e suas relações interpessoais ocorrem de forma interna e externa pelos colegas de profissão, mantendo boas relações com todos os envolvidos em seu trabalho. A estrutura física das SRM e a acessibilidade da escola ainda precisam ser melhoradas para que possam ser consideradas ideais para os alunos PAEE; as professoras do AEE possuem a formação acadêmica necessária para atuar na SRM; de acordo com a importância do AEE no espaço escolar, é necessário combater efetivamente a exclusão, garantindo a aprendizagem humana. Diante do exposto, Silva (2020) conclui que sua hipótese estava certa, uma vez que as condições de trabalho dos docentes do AEE de Piemonte da Diamantina-BA ainda estão muito distantes do que seja considerado como ideal.

Pereira (2020) buscou em sua pesquisa construir um caderno pedagógico, de forma colaborativa, com estratégias metodológicas para a participação dos pais e responsáveis na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos

Multifuncionais localizada na cidade de São José de Ribamar/MA. Esse objetivo se deu pelo fato dos pais ficarem na escola, aguardando os filhos, enquanto estes participam do AEE, e por desconhecerem as demandas e os cuidados com os filhos. Participaram da pesquisa 1 professora da sala de recursos multifuncionais, 1 coordenadora pedagógica, 10 pais e responsáveis; e 10 estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista.

A pesquisa de Pereira (2020) demonstrou que a construção colaborativa de um caderno pedagógico com estratégias metodológicas para a participação dos pais e responsáveis na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais obteve resultados positivos. A participação dos pais possibilitou um maior interesse na vida escolar dos filhos e contribuiu para a continuidade da aprendizagem dos alunos, além de oferecer informações sobre as necessidades e potencialidades dos seus filhos, bem como compreensão das suas deficiências e rede de apoio. Pereira (2020) destacou que para que essa ação seja efetiva, é necessária a contratação de mais docentes para as salas de recursos multifuncionais, garantindo uma distribuição justa dos trabalhos e atendimento adequado à demanda.

Selecionamos também para este estado do conhecimento a dissertação de Scaramussa (2021) que analisou o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular da rede municipal de ensino de São Gabriel da Palha/ES. A pesquisa foi qualitativa e utilizou o estudo de caso do tipo etnográfico, bem como análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e grupos focais como instrumentos de coleta de dados. Os participantes da pesquisa incluíram oito professores de Atendimento Educacional Especializado, uma pedagoga coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, dois diretores, três pedagogos e oito professores da sala de aula regular.

Os resultados apontados por Scaramussa (2021) não se diferem muito do que já foi apresentado até o momento pelas pesquisas anteriores, pois também foi identificada uma escassez de materiais pedagógicos e de recursos humanos para a realização do AEE; e um distanciamento entre os professores do AEE e da sala de aula regular. São conclusões que desfavorecem as práticas para que ocorra o trabalho docente articulado, devido ao grande número de alunos e poucos professores do AEE. Além disso, foi constatado que o atendimento educacional especializado, bem como os demais apoios ofertados aos estudantes PAEE no

município, é garantido por laudos médicos, conforme o regimento das escolas municipais¹³, onde consta que a matrícula do aluno na SRM requer a apresentação do laudo médico para os alunos com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação.

Jonas Fontoura da Motta (2021), em sua pesquisa intitulada *Análise dos Serviços do Atendimento Educacional Especializado no Município de Cachoeira do Sul-RS*, teve como objetivo analisar as condições da oferta de serviços na rede pública de ensino regular municipal de Cachoeira do Sul-RS para atender os alunos que são público alvo das políticas de educação especial. Contou com a participação de 17 professores do AEE e 1 Assessora de Educação Especial e Inclusão Escolar da secretaria de educação. É uma pesquisa qualitativa e exploratória baseada em um estudo de caso.

Motta (2021) destaca que: a) a formação continuada de qualidade dos professores do ensino comum e dos monitores é uma necessidade; b) a falta do diagnóstico não é um problema para o atendimento dos alunos, pois as professoras elaboram o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) quando encaminhado pelo professor da sala de aula regular e solicitam pareceres, laudo (quando tiverem) e conversam com os pais. À medida que acontece o atendimento, às professoras do AEE observam as potencialidades e dificuldades dos alunos e realizam o contato com os professores do ensino comum e com os monitores (profissionais de apoio) para nortear objetivos e intervenções; c) devido a carga horária, nem sempre é possível a articulação entre o professor de AEE e da sala de aula regular; d) a falta de comprometimento das famílias em levar os filhos para o AEE, prejudica a continuidade dos trabalhos e o desenvolvimento do educando.

Bernacki (2021) apresenta a pesquisa intitulada *O Papel Inclusivo do Atendimento Educacional Especializado para os Estudantes com Deficiência na Sala de Recursos no Município de Rondonópolis – MT*. O objetivo geral do trabalho foi comparar o tipo de inclusão que o serviço do AEE oferece nas Salas de Recursos Multifuncionais, enquanto política pública de inclusão dos estudantes com deficiência, na rede municipal de Rondonópolis-MT, como preconizado pelas políticas nacionais, por meio do Ministério da Educação (MEC). Como objetivos específicos, a autora buscou analisar a legislação educacional nacional e municipal, relacionando os cenários políticos e administrativos na implementação e no funcionamento do

¹³ O Regimento das Escolas Municipais destaca que a educação visa ao Atendimento Educacional Especializado aos educandos que apresentam deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Quanto à estruturação e organização das instituições de ensino estabelecidas no Regimento, destaca-se a igualdade de condições para o acesso e a permanência na unidade de ensino, bem como ao educando com deficiência fica garantido o acesso e a permanência em todas as unidades escolares, da rede municipal de ensino, para desenvolvimento das potencialidades individuais (SCARAMUSSA, 2021, p. 99).

AEE nas SRMs; discutir quais são as contribuições do AEE na inclusão das pessoas em situação de deficiência; descrever como ocorre o funcionamento das SRMs; e verificar as possibilidades de uma escola mais inclusiva através do AEE.

A pesquisa ocorreu em uma escola municipal localizada em uma região populosa da cidade que apresenta o maior número de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação do município. Contou com a participação de três mães, três professoras da sala comum, uma professora do AEE, uma diretora, uma coordenadora e três estagiárias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise bibliográfica. O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa de campo foi a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes. A pesquisa foi baseada na teoria crítica da Escola de Frankfurt, que tem como objeto de investigação o conhecimento da sociedade, suas ideologias, gênese e função.

Ao desenvolver essa pesquisa, Bernacki (2021) constatou que as adaptações pedagógicas de conteúdos e métodos realizados nas atividades rotineiras são importantes para o desenvolvimento e inclusão dos estudantes. Porém, ela destaca a importância de uma prática responsável, que leve à reflexão, autonomia e consciência da realidade social em que se vive. Além disso, a autora aborda a importância do ensino colaborativo, uma forma de co-ensino entre professores de educação especial e da sala regular, que pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas em situação de deficiência. No entanto, ela ressalta que as professoras enfrentam uma jornada árdua e exaustiva, muitas vezes comprometendo o trabalho colaborativo devido à falta de tempo hábil para o planejamento pedagógico.

A partir dos depoimentos dos participantes, percebe-se que o Atendimento Educacional Especializado ainda precisa melhorar no município de Rondonópolis, principalmente em relação à formação dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência e o investimento em meios tecnológicos. Apesar disso, muitos professores estão se esforçando para se adaptar ao contexto inclusivo e ajudar na inclusão dos alunos com deficiência na escola, embora com muitas limitações de infraestrutura. No entanto, a falta do AEE pode dificultar a inclusão escolar, conforme observado por Bernacki (2021). Portanto, seria importante que o município investisse em mais salas de recursos multifuncionais em outras escolas para atender à demanda de alunos que precisam de atendimento, como forma de promover a inclusão escolar e cumprir suas responsabilidades como política pública.

A dissertação *Professoras Inumeráveis: A Educação Inclusiva no Revés da Pandemia*, desenvolvida por Rosimere da Rosa Correa (2022) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aborda a realidade vivida por professoras do AEE no município de Canoas, RS, durante

a pandemia Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e conta com a análise cartográfica dos dados. Os participantes da pesquisa foram 12 docentes do AEE, que através de uma roda de conversa *on-line*, um *happy-hour*, assim denominado pela autora, que possibilitou ter um diálogo aberto com as professoras do AEE para saber quais foram as medidas tomadas para assegurar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes da Educação Especial do município de Canoas/ RS.

A autora destaca três situações, sendo elas: a) a solidão e superação individual das professoras, momento em que as docentes relatam como atuaram durante a fase de isolamento de acordo com as orientações da direção escolar e/ou da gestão municipal ou também a falta delas para poderem manter contato com as famílias e alunos do AEE; b) o risco e a exposição à saúde mental dos alunos por conta do distanciamento físico, o fato dos alunos estarem sem frequentar as aulas presenciais como também as diversas terapias e acompanhamento ofertados por outras instituições que ocorriam de forma esporádica, *on-line* ou nem mesmo estava acontecendo; c) perdas e ganhos: os esperados e os inesperados da Educação Especial em meio à pandemia destacam que um grande ganho foi o contato direto com as famílias, porém, houve perdas devido às mudanças, visto que muitas crianças acabaram tendo depressão, ansiedade, retrocesso da aprendizagem, ganho de peso, falta de apetite, além de outros danos devido à falta da socialização.

De acordo com os relatos obtidos, é notório que não houve orientação por parte da direção escolar e da gestão municipal com relação ao suporte de tecnologias compensatórias, sem a disponibilização de recursos em equipamentos e acessibilidade, bem como sem orientações de cunho didático. Os docentes receberam apenas a orientação de não deixar perder o vínculo com os alunos e, conseqüentemente, buscar, sem os devidos respaldos, a melhor maneira de realizar tal ação. A escola física é um lugar importante, pois é nela e através dela que ocorre a convivência social e os afetos. De acordo com Corrêa (2022, p. 78), "a Educação Especial, se foi pensada durante uma pandemia, foi pensada depois. Depois do que fazer com o alunado em geral".

2.1. Compilado de ideias

Ao selecionar as pesquisas que discutem nosso objeto de estudo, podemos identificar três grandes categorias: o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais, o envolvimento das famílias no Atendimento Educacional Especializado e os impactos da pandemia no AEE. Embora cada trabalho aborde esses temas de maneira diferente, todos eles

conseguiram discutir alguns eixos comuns, incluindo a formação docente, o trabalho colaborativo com a equipe escolar, o quantitativo de alunos a serem atendidos, a infraestrutura das salas de recursos multifuncionais, a participação da família e a pandemia de Covid-19. A partir de todos esses eixos, articulamos um compilado de ideias a respeito do que as pesquisas aqui estudadas trazem.

É importante ressaltar que as pesquisas aqui apresentadas demonstraram a importância de se adotar uma abordagem interdisciplinar e colaborativa no AEE, envolvendo professores, familiares, profissionais de saúde e outros membros da equipe escolar na busca por soluções que atendam às necessidades dos alunos com deficiência em tempos de pandemia e além.

2.1.1 Formação docente e o trabalho colaborativo

O atendimento educacional especializado é uma área fundamental para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Para que esse atendimento seja efetivo, é necessário contar com um profissional capacitado e bem formado. Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), o professor que irá atuar nessa área deve possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência, bem como formação específica na educação especial, seja inicial ou continuada.

No entanto, essa formação muitas vezes não é suficiente para garantir um atendimento de qualidade. Como aponta Teixeira (2019, p. 42-43), há diversas questões que ainda impedem a plena realização do processo inclusivo nas escolas, e já vimos que a formação de professores é uma delas. É preciso ir além da formação básica para atender às necessidades de alunos com deficiência, uma vez que cada indivíduo tem características e demandas específicas.

Além disso, é importante ressaltar que a formação inicial e continuada deve ser um processo constante na carreira do professor que atua no AEE. É preciso estar sempre atualizado sobre as novas pesquisas e tecnologias que possam melhorar o atendimento aos alunos com deficiência, além de aprimorar continuamente as habilidades e competências necessárias para lidar com esse público. Dessa forma, a formação não deve ser vista apenas como uma exigência legal, mas sim como uma ferramenta fundamental para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência na escola regular.

Em todas as pesquisas aqui apresentadas (TEIXEIRA, 2019; MÜLLER, 2019; SILVA, 2019; LIMA, 2020; DEUS, 2020; OLIVEIRA, 2020; GHIDINI, 2020; SILVA, 2020; PEREIRA, 2020; SCARAMUSSA, 2021; MOTTA, 2021; BERNACKI, 2021; CORREA,

2022) é enfatizada a importância desse professor ter uma formação continuada constante assegurando-lhe uma melhor qualidade para a realização dos atendimentos aos alunos PAEE e que é de grande valia que o município ou a instituição ofereça formação continuada para os docentes de acordo com a demanda escolar, não apenas para o professor do AEE como também para toda a escola incentivando e fortalecendo o trabalho entre os pares.

Segundo os estudos de Silva (2019), Silva (2020) e Ghidini (2020), é possível que os profissionais que atendem no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tenham acesso a uma formação continuada específica, que permita aperfeiçoamento nas suas práticas, melhore as condições para o ensino e fazer trocas de experiências com outros profissionais. Além disso, essa formação é fundamental para que esses profissionais se sintam mais seguros em seu campo de atuação e possam realizar uma ressignificação das ações pedagógicas. Nesse sentido, é importante que os gestores públicos e privados invistam em programas de formação continuada, que levem em conta as demandas e desafios enfrentados pelos profissionais do AEE. A formação continuada deve ser vista como uma estratégia para melhorar a qualidade do atendimento aos alunos com deficiência.

A ideia corrobora com Nóvoa (1997, p. 28) quando o autor diz que:

Da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

A importância da formação continuada dos professores deve levar em conta a necessidade de uma formação que esteja em consonância com as mudanças sociais e tecnológicas da sociedade, e que seja capaz de preparar os professores para lidar com os desafios do século XXI e, ao mesmo tempo, que as escolas estejam dispostas a se adaptarem às novas necessidades educacionais. Nesse sentido, é fundamental que a formação esteja articulada com as escolas e seus projetos, mas também esteja aberta a novas perspectivas e uma constante atualização.

No entanto, é preciso ressaltar que a formação continuada dos professores não pode ser vista como uma solução mágica para todos os problemas da educação. É necessário que essa formação esteja obedecida com a realidade das escolas e dos professores, e que seja capaz de promover mudanças concretas na comunidade escolar. Além disso, é importante que a formação seja contínua e não se limite a momentos pontuais, como cursos ou palestras iniciais.

A importância de um trabalho em equipe envolvendo não só os professores do Atendimento Educacional Especializado, mas também os professores das turmas regulares e demais equipes escolares, para promover uma transformação nas instituições e oferecer um trabalho mais efetivo e integrado aos alunos com deficiência. Essa abordagem é fundamental para promover a inclusão escolar, uma vez que o aluno com deficiência não deve ser visto como responsabilidade exclusiva do professor de AEE, mas sim como um trabalho conjunto de toda a equipe escolar. Além disso, a troca de experiências e planejamentos entre os professores é essencial para garantir que as ações pedagógicas sejam adequadas e eficazes para atender às necessidades dos alunos.

A articulação institucional é fundamental para promover uma educação inclusiva e garantir que os alunos com deficiência tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais alunos. É preciso que haja um comprometimento de todos os envolvidos na formação desses alunos para garantir o seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade.

De acordo com Lima (2020, p. 80),

os elementos pedagógicos relevantes que contribuem na formação dos saberes e práticas docentes no AEE, na medida em que destacam o ensino significativo como ponto de partida para o desenvolvimento dos seus fazeres pedagógicos junto aos estudantes, a prática colaborativa como basilar nas relações que vislumbram o direito de aprendizagem dos estudantes, além da superação das dificuldades no trabalho a partir de articulações que se refletem na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como uma atitude de disposição ao outro e a transformação dos próprios modos de exercer a docência.

Para que a aprendizagem ocorra, é importante que os professores sejam capazes de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades e características dos alunos, especialmente aqueles com deficiência. Isso requer uma reflexão crítica constante sobre suas próprias práticas e um compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo. É fundamental que os professores estejam dispostos a experimentar novas abordagens e estratégias pedagógicas, bem como a buscar informações e recursos atualizados para melhor atender às necessidades dos alunos.

Além disso, a colaboração entre os professores de educação especial e os professores das turmas regulares é fundamental para a criação de um ambiente educacional inclusivo e efetivo. As ações pedagógicas em educação especial devem ser desenvolvidas de forma integrada com as atividades pedagógicas da sala de aula regular, buscando proporcionar aos alunos necessidades educacionais especiais um aprendizado mais completo e abrangente.

Portanto, a auto-reflexão crítica dos professores, o desenvolvimento profissional contínuo, a experimentação de novas estratégias e a colaboração entre os professores de educação especial e de turmas regulares são elementos essenciais para o sucesso do atendimento educacional especializado e a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

2.1.2 O quantitativo de alunos a serem atendidos na SRM

A quantidade de alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais é um tema relevante nas pesquisas sobre Educação Especial. Diversos autores têm se debruçado sobre essa questão, apontando a falta de regulamentação federal sobre o número de alunos que podem frequentar esses espaços e os desafios decorrentes desse fato. De acordo com Oliveira (2020), Silva (2020) e Bernacki (2021), a ausência de uma lei federal que estipule o quantitativo de alunos atendidos na SRM pode resultar em uma sobrecarga de alunos para o responsável da sala, prejudicando a qualidade do atendimento. Essa sobrecarga pode ainda impedir a individualização do trabalho e dificultar a criação de estratégias específicas para cada aluno.

Além disso, Scaramussa (2021) ressalta que a quantidade de alunos atendidos na SRM também pode impactar diretamente no planejamento e desenvolvimento das atividades. Para ela, o número excessivo de alunos pode dificultar a criação de um ambiente acolhedor e individualizado, o que compromete o processo de aprendizagem e o bem-estar dos alunos.

Por outro lado, alguns autores sugerem que o número de alunos atendidos pode variar de acordo com as características individuais de cada aluno e a complexidade de suas necessidades. Segundo Ghidini (2020), em casos de alunos com necessidades mais simples, é possível atender até cinco alunos na SRM, enquanto em casos mais complexos, pode ser necessário reduzir esse número para dois ou três alunos.

Já Pereira (2020) destaca a importância de se levar em conta não apenas o quantitativo de alunos atendidos, mas também a qualidade do atendimento. Para ela, é preciso investir na formação continuada dos professores que participam na SRM, para que possam oferecer um atendimento individualizado e de qualidade a cada aluno.

Em resumo, a questão do quantitativo de alunos atendidos na SRM é um tema que ainda carece de regulamentação federal, é fundamental que se discuta a importância da criação dessa política pública estipulando o número máximo de alunos atendidos na SRM, levando em conta a capacidade de atendimento do profissional responsável. Enquanto isso, é importante que cada escola avalie as necessidades individuais de seus alunos e adapte a quantidade de alunos atendidos de acordo com a complexidade de suas necessidades.

2.1.3 Infraestrutura das salas de recursos multifuncionais

Os autores Teixeira (2019), Müller (2019), Silva (2019), Lima (2020), Deus (2020), Oliveira (2020), Ghidini (2020), Silva (2020), Pereira (2020), Scaramussa (2021), Motta (2021), Bernacki (2021) apresentam reflexões importantes sobre a infraestrutura das salas de recursos multifuncionais (SRM) utilizadas para atendimento educacional especializado. De acordo com esses autores, é fundamental que os SRM estejam equipados com recursos tecnológicos, como computadores, tablets, impressoras, softwares específicos e outros equipamentos que possam ser utilizados de maneira apropriada pelos profissionais do AEE para atender às necessidades dos alunos com deficiência. É importante também que as salas sejam adaptadas às necessidades dos alunos, com incluídas, como rampas de acesso, banheiros acessíveis, acomodação adequada, ventilação adequada e ventilação adequada, entre outros aspectos.

Porém, é possível observar nas pesquisas que a precariedade das salas de recursos multifuncionais é uma questão presente em muitas instituições de ensino. De acordo com esses autores, a falta de investimento em infraestrutura adequada para essas salas compromete significativamente o trabalho desenvolvido pelo docente responsável pelo AEE. Entre as principais deficiências apontadas, pode-se citar a falta de equipamentos e materiais adequados para atender as necessidades específicas de cada aluno, além de problemas com a acessibilidade e adaptação dos espaços. SILVA (2019) destaca que a falta de recursos pedagógicos adequados e a inadequação dos espaços físicos comprometem o processo de inclusão escolar e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para o bom funcionamento da SRM é importante que a SRM disponha de acessibilidade física, mas também a acessibilidade pedagógica, com a presença de profissionais capacitados, materiais didáticos adaptados, entre outras ações que garantem o acesso pleno dos alunos com deficiência ao ambiente escolar.

Além disso, é importante que as SRM estejam integradas ao projeto pedagógico da escola, de forma que o trabalho desenvolvido nesse ambiente possa ser articulado com o trabalho realizado nas salas de aula regulares, com o objetivo de promover a inclusão e o aprendizado de todos os alunos. Isso envolve, por exemplo, uma colaboração entre os professores do AEE e os professores da sala de aula regular, para que haja um acompanhamento pedagógico e uma troca constante de informações e estratégias.

Em suma, a infraestrutura das SRM é um fator fundamental para a evolução do atendimento educacional especializado e a inclusão dos alunos com deficiência. É preciso garantir que esses espaços sejam acessíveis, de forma a promover a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência.

2.1.4 A participação da família no ensino-aprendizagem

A participação da família no AEE é fundamental para garantir um desenvolvimento pleno das crianças e jovens com deficiência. Segundo os autores Deus (2020), Ghidini (2020) e Pereira (2020), muitas famílias se sentem inseguras por não saberem como ajudar seus filhos ou quais são os direitos deles. É por isso que a escola deve ser um espaço de acolhimento e informação, promovendo atividades conjuntas com os pais para propagar conhecimento sobre o AEE e seus benefícios.

Pereira (2020) destaca a importância de os pais serem protagonistas no desenvolvimento dos seus filhos. Para isso, é necessário que haja políticas de Estado que priorizem ações de atenção e cuidado com as famílias desde o momento da descoberta da deficiência do filho, e que essas ações se estendam por todo o processo educacional.

Portanto, é preciso que as escolas sejam locais inclusivos, que valorizem a participação da família e que promovam ações conjuntas para garantir uma educação de qualidade para todos. Com isso, é possível criar um ambiente de acolhimento e de apoio, que beneficia tanto crianças com deficiência quanto suas famílias.

2.1.5 A pandemia de Covid-19

Com a chegada da pandemia, ficou evidente a necessidade de criar novas estratégias de ensino para manter o vínculo dos alunos com a Educação. Porém, essa adaptação não foi fácil, uma vez que muitas crianças tiveram dificuldades em acompanhar o ensino remoto, seja pela falta de acesso à internet ou pela falta de instrução dos familiares durante a realização das atividades. A utilização de tecnologias e de materiais impressos acabou por ampliar ainda mais as desigualdades educacionais. Nesse sentido, é importante refletir sobre as responsabilidades dos governos em prover condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes, especialmente em momentos de crise como o que vivemos. Além disso, cabe questionar a qualidade das estratégias de ensino adotadas pelos professores, visto que muitos alunos não conseguiram se desenvolver adequadamente durante esse período.

É necessário reconhecer que a educação é um direito fundamental de todas as crianças e jovens e, portanto, deve ser respeitado em todas as circunstâncias, independentemente das dificuldades enfrentadas. Cabe aos gestores e educadores a busca por soluções que contemplem as demandas educacionais dos alunos e promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Nas pesquisas aqui apresentadas vimos os principais desafios enfrentados pela Educação Inclusiva no contexto das salas de recursos multifuncionais. No entanto, é importante ressaltar que esses desafios não são apenas sobreviventes, mas também estão relacionados a questões políticas e sociais que permeiam a inclusão escolar. A falta de recursos e materiais adequados para o AEE, por exemplo, não é apenas uma questão de orçamento e investimento, mas também de políticas prioritárias que precisam ser revistas em favor da Educação Inclusiva. Além disso, a ausência de diálogo e sensibilização com toda a comunidade escolar é um problema que reflete a falta de comprometimento e conscientização sobre a importância da inclusão.

O quantitativo de alunos nas SRM também é uma questão complexa que não pode ser resolvida apenas com a contratação de mais professores. É preciso repensar a forma como a inclusão é concebida nas escolas, garantindo que cada aluno tenha um atendimento individualizado e adequado às suas necessidades específicas. Para enfrentar esses desafios e seguir na construção de uma educação inclusiva, é preciso não apenas investir em recursos e materiais, mas também em políticas públicas que garantam a participação e os envolvimento de toda a comunidade escolar e que priorizem o atendimento individualizado e de qualidade para cada aluno com deficiência.

Além desses eixos, é importante considerar também a importância da acessibilidade e das tecnologias assistivas no AEE, bem como o papel dos profissionais de saúde na equipe multidisciplinar que trabalha com alunos com deficiência. Outros aspectos relevantes incluem a necessidade de se adaptar a metodologias de ensino e avaliação que levem em conta as necessidades específicas dos alunos com deficiência, bem como a importância de se criar ambientes educacionais inclusivos e acolhedores. É importante ressaltar que as pesquisas aqui apresentadas demonstraram a importância de se adotar uma abordagem interdisciplinar e colaborativa no AEE, envolvendo professores, familiares, profissionais de saúde e outros membros da equipe escolar na busca por soluções que atendam às necessidades dos alunos com deficiência em tempos de pandemia e além.

A partir da análise dos estudos mencionados, fica evidente a vulnerabilidade do Atendimento Educacional Especializado em diversas regiões do país. Essas pesquisas reforçam a necessidade de atentarmos para a importância do AEE na vida dos alunos com deficiência e

a urgência de implementar políticas públicas inclusivas efetivas e concretas no contexto escolar. Não basta apenas a existência de leis e investimentos para a criação das Salas de Recursos Multifuncionais, é necessário garantir recursos para a manutenção desses espaços e aprimorar o atendimento oferecido aos alunos com deficiência.

As leituras dos trabalhos acima apresentados foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa aqui descrita, visto que além de se aproximarem do objeto da nossa pesquisa, esses textos também apresentam diversas situações de atendimento aos alunos com deficiência no AEE. Relatam a participação dos pais/responsáveis pelos alunos; dos professores que atuam diretamente com esses discentes, tanto no período das aulas presenciais quanto nas aulas *on-line*; além de evidenciar as diferentes peculiaridades do AEE em algumas partes do país.

Sob a perspectiva destes cenários, trouxemos para essa pesquisa os seguintes questionamentos: Como os serviços do AEE acontecem na Rede Municipal de Ensino da cidade de Mariana, MG? Como os profissionais atuam e qual o apoio recebido durante a pandemia para que esse atendimento possa acontecer? Quais alterações sofridas no AEE e como foi possível o seu desempenho em decorrência e durante a pandemia? Com o objetivo de problematizar todos esses questionamentos, essa pesquisa de mestrado, busca contribuir para o avanço no campo da educação especial no que diz respeito aos estudos do Atendimento Educacional Especializado em nível local, regional e nacional, trazendo melhorias educacionais inclusivas, especialmente em tempos pandêmicos.

3. CONTEXTUALIZANDO OS FATOS PARA COMPREENDEREMOS OS MOMENTOS

*Para pensar na escola que desejamos,
é necessário meditar sobre a escola que recebemos
(BOTO, 2017, p. 23).*

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma temática muito discutida atualmente dentro das escolas, nas pesquisas acadêmicas e nos artigos científicos, assim como em outros espaços. Muitos assuntos são carregados de conceitos e conhecimentos da prática,

enquanto outros de utopias inclusivas e até mesmo de capacitismo¹⁴. Neste capítulo, objetivamos contextualizar brevemente o processo escolar do Atendimento Educacional Especializado trazendo algumas discussões a respeito dos impactos que a pandemia de Covid-19 causou nesse atendimento.

3.1. Primeiros aspectos históricos a respeito do Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado surge nas políticas públicas brasileiras a partir da década de 1970, mas naquele momento o AEE ainda não era uma prioridade para os diversos governos, uma vez que o país passava por transformações políticas e econômicas significativas¹⁵. De acordo com os estudos feitos por Kassar (2013), Rebelo (2016) e Pansini (2018), o que se previa na época para o atendimento especializado era o atendimento facultativo, com uma organização parecida com a que temos hoje: o aluno frequentava a sala de aula regular durante um período do dia e, no outro, a sala de atendimento educacional especializado, equipada com recursos necessários e com o acompanhamento de professor capacitado. Tal atendimento poderia ser feito individual ou em grupo.

Essas salas de recursos poderiam ser administradas pelo governo, ofertando o atendimento público, ou pela iniciativa privada, com o favorecimento de bolsas de estudos governamentais para alguns alunos. De acordo com Rebelo (2016, p. 53), no ano de 1974 existiam 92 salas, sendo 50 localizadas em instituições particulares, 36 estaduais, cinco nas municipais e uma na esfera federal.

As concepções de serviço (GALLAGHER, 1972) e modalidade de atendimento (BRASIL, 1984a) já estavam presentes na primeira designação oficial de sala de recursos no Brasil. Não se tratava de um modelo único, mas um entre diversas outras formas de atendimento educacional especializado: a princípio improvisando em sua disposição quanto ao espaço,

¹⁴ O capacitismo é um conjunto de práticas discriminatórias que oprimem e marginalizam as pessoas em situação de deficiência. Essa forma de preconceito é fundamentada na suposição de que pessoas em situação de deficiência são inferiores às que não possuem deficiências, e por isso, são impedidas de participar livremente da sociedade.

¹⁵ Vivíamos o momento da Ditadura Militar (1964-1985). Em relação às questões motivacionais do país, houve um aumento significativo da desigualdade social, o que teve um impacto direto na educação. Houve um alto índice de analfabetismo e a educação era pensada de forma hegemônica, recebendo influências de consultores militares norte-americanos. O modelo educacional e a estrutura pedagógica da época impediram o país de desenvolver o ensino. Segundo Saviani (2007, p. 380), "buscou-se planejar a educação de modo que ela fosse dotada de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que poderiam colocar em risco a sua eficiência".

materiais e equipamentos, e que seria suficiente apenas um professor com formação, sobretudo prática (REBELO, 2016. p. 69, grifo da autora).

A Portaria Interministerial n° 186 do ano 1978¹⁶ tinha como objetivo “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico psicossocial e educacional para excepcionais¹⁷, a fim de possibilitar sua integração social” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I). De acordo com essa Portaria, “[...] o encaminhamento de excepcionais para o atendimento especializado deverá ser feita com base no diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º)”.

Como podemos observar, o atendimento às pessoas em situação de deficiência, de acordo com essa portaria, estava mais atrelado ao diagnóstico médico, assistencial e terapêutico, pois não acreditavam que essas pessoas tinham a “capacidade de apropriação do saber científico proposto nos currículos escolares” (GHIDINI; VIEIRA, 2021. p. 27). Sendo assim, o que definiria as condições do sujeito para a sua “integração” na sociedade estava atrelado à sua “cura”, a partir do atendimento especializado. Para os considerados deficientes moderados ou severos, priorizava-se o ensino de Atividades da Vida Diária - AVD, pois o que importava é que essas pessoas tivessem um diagnóstico, para então serem elaborados seus prognósticos e assim definirem se estariam, realmente, aptos ou não para (re)integrarem na sociedade. Os estudantes considerados “menos afetados” pela deficiência eram direcionados a atenção educacional, para a qual era estipulada uma meta mínima a ser alcançada (KASSAR; REBELO, 2011; GHIDINI; VIEIRA, 2021).

Foi um momento em que o quantitativo de instituições especializadas privadas sobressaía ao quantitativo de públicas, sendo que pouco se sabe sobre a quantidade real de bolsistas atendidos ou no que consistia essa oferta de atendimento em tais instituições (BUENO, 2004; JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2011). Por isso, no início da década de 1980, houve uma crescente abertura de salas de recursos, chegando ao total de 435 estabelecimentos, sendo estes divididos em 240 instituições privadas¹⁸, 140 instituições estaduais, 50 municipais e cinco federais (REBELO, 2016. p. 58).

¹⁶ Publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS).

¹⁷ Terminologia utilizada à época para se referir às pessoas em situação de deficiência.

¹⁸ Rebelo (2016), não apresenta o porquê do crescente número das instituições privadas.

Em 1984, foi publicado pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹⁹ o documento “Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência *mental*”, que tinha como objetivo nortear os serviços educacionais para deficientes mentais, da audição e visão²⁰, assegurando-lhes políticas, normas e procedimentos de identificação e atendimento, de acordo com a realidade sociocultural brasileira (BRASIL/CENESP, 1984a). O referido documento define:

A sala de recursos é uma das **alternativas** utilizadas para atender, **durante o horário escolar**, em local especial, com professor especializado e com material e recursos adequados, aos DME²¹ que frequentam a classe comum, **visando à orientação e ao reforço da aprendizagem, sempre que necessário**. A sua existência dependerá da disponibilidade financeira da região, bem como de recursos humanos devidamente preparados (BRASIL/CENESP, 1984a, p. 21. Grifos nossos).

Podemos observar que o objetivo do AEE hoje mudou com relação àquele apresentado na década de 1970, uma vez que o aluno receberia o Atendimento no mesmo horário em que ocorrem as aulas da classe comum, tornando-o substitutivo ao ensino regular. Além disso, não fica claro no que consistiria a orientação que o aluno deveria receber, tampouco como ocorreria esse reforço da aprendizagem, uma vez que o aluno não estaria frequentando a classe de ensino. Foi mantida a não obrigatoriedade do aluno em situação de deficiência²² frequentar a sala de recursos. Observamos que, até aquele momento, as pessoas em situação de deficiência recebiam o atendimento baseado na concepção médico²³ pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2004).

¹⁹ Criado em 1973, junto ao Ministério da Educação, esse órgão ficou responsável pela gerência da educação especial no Brasil. A partir do Decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986c, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE).

²⁰ Permanece a nomenclatura original do texto

²¹ Deficientes mentais educáveis.

²² “Situação de *handicap*” (PLAISANCE, 2019, p. 13). Esse termo foi eleito para essa pesquisa por condizer com a postura conceitual do estudo. Atualmente é utilizado o termo *pessoa com deficiência*, definição dada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas e a Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI PcD).

²³ O modelo médico de atendimento às pessoas em situação de deficiência é baseado na concepção de que a deficiência é uma condição individual e médica, que precisa ser diagnosticada, tratada e/ou curada. Nesse modelo, a deficiência é vista como uma condição patológica ou biológica que precisa ser corrigida, e o objetivo do tratamento é fazer com que a pessoa em situação de deficiência se aproxime ao máximo do padrão considerado "normal" pela sociedade. Assim, as intervenções do modelo médico de atendimento se concentram no indivíduo e na sua condição de deficiência, ignorando os fatores sociais, culturais e psicológicos que podem estar envolvidos na exclusão e inclusão das pessoas em situação de deficiência. Além disso, o modelo médico muitas vezes enfatiza a reabilitação e a adaptação do indivíduo à sociedade, em vez de questionar e transformar as barreiras sociais e emocionais que impedem a participação plena e igualitária das pessoas em situação de deficiência na sociedade. Embora o modelo médico tenha tido um papel importante na história do atendimento às pessoas em situação de deficiência, muitos ativistas e estudiosos da área da deficiência têm criticado essa abordagem por fortalecer

De acordo com Oliveira (2017), a partir da segunda metade do século XX, a atuação das instituições especializadas em nosso país, contribuiu para reforçar uma concepção do aluno da Educação Especial como incapaz e inferior, a quem deveria ser destinada uma educação baseada na filantropia. Conseqüentemente, foi reforçada a ampliação das instituições privadas e a não aceitação das crianças em situação de deficiência nas escolas regulares, uma vez que a própria legislação permitia que o ensino pudesse ocorrer em uma instituição regular ou em uma classe especial. As instituições Pestalozzi e APAE, embora sejam privadas, desempenharam um papel político significativo desde sua criação, influenciando as propostas legislativas para o setor. Tais instituições são frequentemente percebidas pela população como instituições públicas, devido à prestação de atendimento gratuito (GARCIA, 2004).

Durante os anos de 1986 e 1989, foi criado o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República²⁴ (IPNDR), em que estabelecia, entre seus objetivos, alcançar a “integração na força de trabalho, dos indivíduos *portadores de deficiências*²⁵, mediante ações voltadas para seu preparo profissional, envolvendo, nesse propósito, empresas, entidades comunitárias, associações de classe e outras organizações sensibilizadas com o tema” (BRASIL, 1986a. s/p). Essa concepção de que as pessoas em situação de deficiência poderiam ser úteis como força do trabalho, baseou-se na premissa de que se recebessem a educação e o tratamento adequados, poderiam tornar-se úteis à sociedade, compensando assim todo o investimento em educação especial (GALLAGHER²⁶, 1974).

O pressuposto de inclusão, de acordo com Silva; Machado; Silva (2019) passa a ser visto pelos olhos do governo não meramente como ato inclusivo, mas, também, como possibilidade de diminuir os investimentos públicos das instituições filantrópicas que detinham a Educação Especial e formativa às pessoas em situação de deficiência. As políticas públicas nada mais são do que a necessidade/interesse da sociedade difundido com o desejo e as crenças de quem as elabora que em muitas das vezes negligencia a real necessidade da população a partir dos seus interesses políticos, ou seja, “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (MAINARDES, 2006, p.49).

Entretanto, este objetivo de capacitar as pessoas em situação de deficiência para o campo do trabalho e assim assegurar melhores condições sociais e econômicas para os mesmos,

estereótipos negativos sobre as pessoas em situação de deficiência e por não levar em conta as questões sociais e políticas envolvidos na luta pela inclusão e pela igualdade de oportunidades.

²⁴ Este é um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza. O IPND reflete a decisão pela retomada do crescimento econômico, desta vez com clara orientação social (BRASIL, 1986a).

²⁵ Permanece a nomenclatura original do texto, a que era utilizada na época.

²⁶ James J. Gallagher, convidado para atuar como assessor técnico para a implantação do Centro Nacional de Educação Especial.

não se deu como determinado no documento. De acordo com Bueno (2004), as camadas mais populares, em especial sem capacidade de garantir sua própria subsistência, ficavam à "mercê das migalhas" oferecidas pela rede pública, devido ao baixo número de atendimentos ofertados e pela má qualidade do trabalho realizado.

É a partir da Portaria nº 69, publicada em agosto de 1986 pelo CENESP, que a educação especial é articulada ao atendimento educacional especializado, após regulamentar a Portaria Interministerial nº 186/78 prevendo que:

Art. 1º A Educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de **atendimento educacional especializado**, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social. (BRASIL, 1986, grifo nosso).

Essa portaria, em seus artigos 2º, 6º, 7º e 8º, enfatiza que o atendimento educacional especializado se constituía na participação, integração, normalização, interiorização e simplificação das pessoas em situação de deficiência. Elenca para isto a utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos, desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por um profissional devidamente qualificado. Esses atendimentos deveriam ser realizados na classe comum com o apoio pedagógico especializado, com apoio de sala de recursos, de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa. O objetivo foi delinear um atendimento multifacetado e diferenciado que integrasse as ações médicas, psicossociais e assistenciais ao ensino (BRASIL, 1986).

Para Kassar; Rebelo (2011), é importante que os alunos em situação de deficiência recebam um atendimento educacional que seja diferenciado, que contribua para a sua integração e o progresso no desenvolvimento de suas capacidades. As autoras ressaltam que a sua falta ocasiona a interrupção dos objetivos propostos. Cabe ressaltar aqui que a expressão "atendimento", de acordo com Oliveira (2017), faz alusão, de forma figurada, à educação escolar de pessoas em situação de deficiência que necessitam de atendimento médico-pedagógico no ambiente de ensino-aprendizagem, para que sua permanência seja mantida.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, pós-ditadura, iniciou-se um novo caminho para as pessoas em situação de deficiência, já que o documento, além de apresentar diversos artigos referentes a este assunto, enfatiza, em seu artigo 208, que é dever do Estado a garantia da educação para esses alunos; educação que deverá acontecer mediante o

“atendimento educacional especializado aos *portadores*²⁷ de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988. s/p).

De acordo com Dallari (2009), em decorrência da nova Constituição, baseada em suas concepções, muitas mudanças transcorreram no cenário brasileiro, com melhorias consideráveis com relação à justiça social e à proteção dos direitos fundamentais dos sujeitos e dos grupos historicamente excluídos.

No ano de 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e as pessoas em situação de deficiência foram asseguradas quanto ao atendimento à saúde, em seu Artigo 11, parágrafo 1º, determina que receberão atendimento especializado²⁸, e em seu Artigo 54, parágrafo III, em que se lê: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Percebemos que, neste Estatuto, o termo “atendimento especializado” refere-se ao tratamento médico e o termo “atendimento educacional especializado” à educação, corroborando com a Constituição de 1988.

Em dezembro desse mesmo ano, o Brasil foi signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1990) publicada pela primeira vez em 1948 na qual, apesar de não abordar especificamente o atendimento educacional especializado, determina os direitos inalienáveis a todo indivíduo para que o mesmo possa viver de forma digna. Tais direitos devem beneficiar todo e qualquer indivíduo, independentemente de idade, sexo, raça, etnia, opção religiosa, orientação sexual, ideologia ou de qualquer outra característica pessoal ou social que apresente (UNESCO, 1990). No entanto, tal alegação da ONU, para muitos (GARCIA; MICHELS, 2021; MAINARDES, 2006), pode ser considerada, de certo modo, fictícia, uma vez que há interpretações de que essas políticas públicas sejam um apelo do mercado, vislumbrando seus próprios interesses futuros, isso é: que sejam políticas úteis ao desenvolvimento produtivo e preconizando a circulação de ideais.

A partir de novas discussões a respeito da Educação Especial, o atendimento educacional especializado também é citado na Política Nacional de Educação Especial em 1994, sendo mencionado na página 27, a partir da Constituição de 1988. Embora não cite uma conceituação do que seria tal atendimento, consta, na página 21 da referida Política, a descrição do que consistem as Salas de Recursos Multifuncionais:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento

²⁷ Terminologia utilizada à época.

²⁸ Esse parágrafo sofreu alteração dada pela Lei nº 13.257, de 2016 dispondo que “a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação”

educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (BRASIL, 1994b, p. 21).

À época, a sala de recursos era caracterizada como uma modalidade de atendimento educacional em educação especial, tendo como objetivo “desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, com vistas a uma melhor integração pessoal-social” (BRASIL, 1994b, p. 22). Diferentemente das orientações relativas à sala de recursos dos anos de 1980, que definia o atendimento no mesmo horário das aulas comuns, essa nova Política prevê que o atendimento aconteça em horário diferenciado das aulas comuns. Outro ponto a ser destacado é o fato de que a sala de recursos deveria ser organizada de acordo com a especificidade de cada criança. De modo a orientar tal planejamento, foi lançada a coleção de livros “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial” (BRASIL, 1995^a; 1995b; 1995c; 1995d), que apresenta detalhadamente características específicas para atender diversos alunos com deficiência mental, visual, auditiva, múltipla, física e altas habilidades/superdotação (REBELO, 2016; PANSINI, 2018).

Vivemos períodos em que dois movimentos políticos se estabeleciam no final da década de 1970, sendo um movimento “para” pessoas em situação de deficiência, proposto pelas instituições como Pestalozzi e APAEs; e o movimento político “de” pessoas em situação de deficiência que eram formados pelos próprios sujeitos com deficiência e que reivindicavam seus direitos (LANNA JUNIOR, 2010). A partir dos estudos realizados por Garcia e Barcelos (2021), foi notório perceber que as políticas públicas *de* e *para* as pessoas em situação de deficiência contrapõem a respeito dos interesses dos envolvidos, ou seja, as associações e entidades que trabalham para as pessoas em situação de deficiência buscavam interesses diferentes daquelas organizações constituídas pelas pessoas em situação de deficiência.

Durante o ano de 1994, também fomos agraciados com a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. O termo “inclusão” aparece pela primeira vez na tradução do texto da Declaração, embora seja, de acordo com Bueno (2008), um equívoco, já que na tradução impressa do texto original, publicado pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa *Portadora* de Deficiência (CORDE)²⁹ (1994), é utilizado o termo “orientação integradora”, enquanto na versão eletrônica, disponível no site da Corde (2007), essa expressão se transforma em “orientação inclusiva”.

²⁹ Órgão do Ministério da Justiça que publicou a tradução do texto da Declaração de Salamanca em 1994, com reedição em 1997.

Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois a segunda, ao deixar de ser fiel ao texto original, nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p. 45-46)

Sabemos que o processo de inclusão não começou com a Declaração de Salamanca, pois a mesma reafirma o compromisso já pregado pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), sintetizado no lema “Educação para todos” (UNESCO, 1990; 1994). O mesmo documento, no entanto, abrangia todas as crianças, não somente aquelas com deficiência, pois era prioridade a questão da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem para todos. Embora tenha acontecido avanços em políticas públicas voltadas à integração dos alunos com deficiência, houve poucas mudanças significativas nas práticas educativas e de acessibilidade nos espaços escolares e sociais.

Bueno (2008) ressalta que a restrição de políticas públicas inclusivas no âmbito da educação foi acarretada pelo equívoco na tradução da Declaração de Salamanca³⁰. Pois, na “Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001a, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica restringe essas políticas de inclusão à ação da educação especial prevista na Declaração de Salamanca” (BUENO, 2008, p. 52). Referente às políticas públicas, há sempre divergências que acabam gerando conflitos capazes de dificultar todo o processo educacional e gerencial (CARVALHO, 2013) devido a possíveis interpretações.

Após dois anos da Política Nacional de Educação Especial, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996 que, em seu capítulo V, estabelece a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Determina também que, quando necessário, haverá “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, art. 58, §1º e 2º).

³⁰ Para o melhor aprofundamento do assunto ler: BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES, 2008. p. 43- 63.

Este atendimento especializado deverá, ainda, ser ofertado gratuitamente aos educandos com deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino³¹ (BRASIL, 1996, III, art.4º) e ocorrerá com professores com especialização adequada em nível médio ou superior, e com professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, art. 59, III). Além disso, consta que deverão ser assegurados “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, art. 59, I) o que corrobora com a Política Nacional de Educação Especial de 1994.

De acordo com Mantoan e Santos (2010), a LDB 9394/96 possibilita novas alternativas para a melhoria do ensino escolar, no entanto, ainda são insuficientes para que aconteçam mudanças significativas que garantam o acesso de todos os alunos às salas de aula do ensino comum. Nas últimas décadas do século XX, houve um misto de transformações educacionais acerca do processo de inclusão, devido às novas políticas públicas. As instituições especiais e regulares foram se ajustando às novas demandas que apareciam, muitas em caráter de resistência.

Desse modo, é importante destacar que as políticas públicas inclusivas em suma refletem os interesses do mercado, o que pode levar a uma implementação insuficiente e, conseqüentemente, à manutenção da exclusão. Além disso, muitas vezes essas políticas são utilizadas como estratégia governamental para reduzir os gastos públicos. Portanto, é importante que sejam implementadas políticas públicas que abordem as raízes da exclusão e que não sejam pautadas apenas em interesses pontuais.

Com a chegada do século XXI, novas resoluções, notas técnicas e documentos foram aprovados em prol da pessoa em situação de deficiência. A Resolução nº 02/2001 de CNE/CEB (BRASIL, 2001a), por exemplo, reafirma a educação especial como uma modalidade de ensino e que o atendimento educacional especializado deve ser iniciado já na educação infantil – primeira etapa da educação básica, sendo a necessidade de tais serviços determinados por meio da avaliação. No caso de alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que requer internação, ficou determinado que as instituições de ensino devem agir em conjunto com o sistema de saúde para organizar o atendimento educacional especializado de

³¹ Com a nova atualização da LDB9394/96 o atendimento educacional especializado é gratuito aos educandos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). E no Art. 60 § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).

modo adequado (BRASIL, 2001a, art. 1º,3º,13º). Neste ínterim, é necessário um debate relacionado às diretrizes da escola brasileira no aspecto de atividades complementares, que assegurem o acesso ao conhecimento, respeitando a pluralidade dos indivíduos, sobretudo aqueles que necessitam de apoios especializados.

Embora não defina no que consiste o atendimento educacional especializado de forma específica, a Resolução caracteriza os “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001a, V, art.8).

Este serviço de apoio pedagógico é mais bem detalhado no Parecer CNE/CEB n. 17/2001, que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Neste, além de determinar o *locus* dos serviços de educação especial, define os termos “complementação ou suplementação” e parte do serviço ofertado pelas salas de recursos estipulados como:

serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum (BRASIL, 2001b, p. 23).

Há neste documento uma definição mais completa sobre o trabalho ofertado na sala de recurso, sendo este o local onde o aluno com deficiência receberia o atendimento realizado pelo professor especializado a fim de suplementar ou complementar o seu processo de ensino. Tal atendimento deve ser feito de maneira individual ou coletiva, em pequenos grupos com demandas educacionais semelhantes, podendo atender, inclusive, crianças oriundas de outras instituições de ensino.

De acordo com pesquisas realizadas por Kassar e Rebelo (2011), o Governo Federal lançou, no ano de 2003, o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” com o objetivo de implementar ações inclusivas no sistema de ensino. Para isso, foram elaborados e distribuídos vários documentos norteadores para cursos de formação voltados aos profissionais da educação. Dentre esses documentos, foi publicado em 2006 um denominado “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, onde aparece, pela primeira vez, a definição do atendimento educacional especializado:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. (BRASIL, 2006, p. 15 apud KASSAR; REBELO, 2011, p. 11-12. grifos das autoras)

Cabe destacar que esse foi o primeiro documento normativo que apresentou de forma pormenorizada as incumbências do atendimento educacional especializado, bem como seu formato de atendimento e reforça o que já foi apresentado sobre os serviços desenvolvidos pela sala de recursos, porém expande suas atribuições, fazendo com que o Atendimento seja responsável por apoiar os serviços educacionais comuns não como um simples “reforço escolar”, mas sim ofertando o ensino diferenciado e específico, de acordo com a necessidade de cada educando. Antes da publicação das diretrizes, em 2008, o AEE era institucionalizado, sem muitas informações: sem especificações de como ele aconteceria, em quais condições e sem obrigatoriedade.

Apesar de nesse período o AEE ser meramente um atendimento ainda substitutivo do ensino regular, as matrículas dos alunos com deficiência eram realizadas nas escolas regulares ou instituições filantrópicas, como as APAE's. Mas, mesmo assim, pelo fato de as escolas receberem auxílio financeiro do governo por possuírem o AEE houve um grande investimento nas salas de recursos, pois era proveitoso para as instituições que os alunos participassem do AEE.

3.2 O trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado

No decorrer da caminhada de implantação de políticas públicas que reivindicam uma educação mais inclusiva que, realmente, atenda a todos os alunos e alunas, independentemente

de suas diferenças, em 2008 foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivos:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; **oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão**; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14. Grifo nosso).

Essa política pode ser considerada como um dos marcos mais importantes da Educação Especial, pois, além de atender a muitas das solicitações feitas pelas pessoas em situação de deficiência, obtiveram, com o passar do tempo, um maior engajamento por parte da população e de algumas instituições escolares. Foi um importante pontapé para que as transformações escolares começassem a acontecer e as pessoas em situação de deficiência pudessem frequentar os espaços escolares junto aos demais colegas da mesma idade.

Esse documento reafirma que a educação especial é uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 16). Também define e reorganiza o Atendimento Educacional Especializado como um Atendimento que:

(...) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, **não sendo substitutivas à escolarização**. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 16. Grifo nosso).

O atendimento educacional especializado passa a ter uma maior importância pensando nos processos de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, destacando que o atendimento nas SRM, espaço definido como lócus do trabalho, deva ocorrer como um atendimento complementar ou suplementar em relação ao ensino da classe regular e não mais substitutivo. Tem a intencionalidade de que o AEE esteja articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, busca diminuir as barreiras impostas pela deficiência através de programas

de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros (BRASIL, 2008a).

No que se refere à formação docente, como já mencionado neste texto, para atuar no atendimento educacional especializado, o docente precisa ter, além de conhecimentos específicos da área, o domínio amplo de didática na docência, obtida através de formação inicial e continuada, visando atualizações constantes no âmbito da legislação, normativas e inovações gerais (BRASIL, 2008a).

Com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, o Decreto 6.571/2008 estabelece apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e inclui que as matrículas realizadas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, contarão na distribuição dos recursos do FUNDEB³² (BRASIL, 2008c, art.6º).

A promulgação de diferentes políticas públicas, nacionais e internacionais, que asseguram a inclusão nas escolas regulares, levou as escolas a se adequarem a um atendimento que abrangesse a todos os alunos, sem exceção. Um dos elementos demandados por essas políticas para que a inclusão acontecesse foi a criação do Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas regulares, ou seja, um espaço em que os alunos com deficiência teriam mais oportunidades de efetivar seus processos de aprendizagem.

De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 29), o Atendimento Educacional Especializado é “(...) um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04 de 2 de outubro de 2009, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), determinando que o AEE deve complementar ou suplementar a formação do discente por meio da disponibilização de atendimentos de qualidade, recursos de acessibilidade e estratégias e adaptações que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Também determina que esse atendimento seja parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009).

A resolução ainda determina que:

³² FUNDEB é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que diz respeito se refere a todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração (FNDE,s/d).

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Em seu Art. 13 designa quais são as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Conforme mencionado anteriormente, a sala de recursos, passa a ser conhecida como sala de recursos multifuncionais, é o local onde o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horário complementar ao da escolarização regular. É importante destacar que esse atendimento não deve substituir o ensino comum. Além disso, a legislação também estabelece as responsabilidades do professor do Atendimento Educacional Especializado.

Para que o AEE aconteça de acordo com o que determina a Resolução mencionada e demais legislações, é imprescindível que o professor do AEE conheça o histórico escolar e de vida do aluno com deficiência, além de saber quais são suas limitações, conquistas e anseios, para então propor um trabalho alinhado às suas verdadeiras necessidades. Alguns alunos apresentam a mesma deficiência, contudo, apresentam características diferentes, sendo assim, é necessário levar em consideração suas particularidades verificando qual a “melhor forma de alcançar resultados positivos para a aprendizagem desse aluno de acordo com suas dificuldades e potencialidades” (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, p. 5).

Além disso, este docente precisa ter tempo e espaço para planejamento e confecção das atividades, de acordo com a(s) demanda(s) de seu(s) aluno(s). Como explicam Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), o professor do Atendimento Educacional Especializado deve organizar situações que qualifiquem o desenvolvimento do discente em situação de deficiência. E complementam afirmando que se faz necessário a confecção de materiais didáticos e pedagógicos, levando em consideração as necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular.

Para que seja realizado um trabalho eficaz na sala do AEE, é de extrema importância que haja parceria entre o professor do AEE e o professor da classe comum (o regente), pois realizam trabalhos complementares (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Capellini (2004, p. 89) corrobora com essa ideia ao dizer que para que hajam práticas colaborativas e efetivas para a inclusão, todos os professores que fazem parte da escolarização dos alunos em situação de deficiência “devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos”.

Podemos considerar que o atendimento realizado na SRM é algo plural, pois há uma alta demanda proposta pelas políticas públicas. Isso nos faz refletir sobre a ideia proposta por Baptista (2011; 2013) acerca do AEE como uma ação pedagógica em Educação Especial. O Atendimento Educacional Especializado ultrapassa os espaços das salas de recursos multifuncionais. Ele é pluralista e institucional, desvelando-se “em práticas de formação continuada dos educadores, planejamentos individuais e coletivos, elaboração de materiais didáticos-pedagógicos, atendimentos nas salas de aula comuns, participação nos Conselhos de Classe, passeios pedagógicos, atendimento às famílias, inclusive atividades de contraturno, entre outros” (GHIDINI; VIEIRA, 2021, p. 42).

Atuar como professor de AEE é estar sempre em busca de “conhecimentos acerca dos conteúdos e dos métodos de ensino” (OLIVEIRA, 2017, p. 244). “É um trabalho amplo e, por ser pedagógico, não pode ser realizado somente em um único espaço-tempo escolar, mas também em todos os ambientes da escola (inclusive, fora dela), visando ao caráter complementar e/ou suplementar na formação dos alunos” (GHIDINI; VIEIRA, 2021, p. 42).

O ano de 2015 foi marcado por mais uma conquista em prol das pessoas em situação de deficiência, com a Instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que tem como proposta assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades

fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, art. 1).

Pasian, Mendes, Cia (2013; 2017), alertam sobre a necessidade de nos atentarmos para os conhecimentos da política atual e dos serviços realizados junto aos alunos com deficiência para garantirmos, de fato, a permanência e a promoção do ensino de qualidade para crianças com deficiência, superdotação/altas habilidades e transtorno do espectro autista.

Antes de finalizar os pressupostos teóricos aqui discutidos, é importante reiterar a ideia de que a sala do AEE não se destina ao reforço escolar, mas sim ao ambiente educacional especializado, complementando e suplementando as habilidades, os conhecimentos e as aprendizagens dos alunos em situação de deficiência. Esse ambiente deve ser rico em conhecimento, com materiais adaptados e adequados aos diferentes processos e demandas de aprendizagem. É fundamental ressaltar que os encontros no AEE não substituem as aulas na sala de aula comum (BRASIL, 2008a; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Devido à dinâmica de afazeres, o professor de AEE precisa ser pluralista na capacidade de atender as demandas multifuncionais exigidas pelas políticas públicas, assim como também singular na capacidade de atender as especificidades de cada aluno, realizando a *ação pedagógica em Educação Especial*. No que se refere a SRM, ela “não se refere exclusivamente ao trabalho direto com o aluno com deficiência, mas, constitui uma ação complexa, articulada, de múltiplas interferências (BAPTISTA, 2011. p. 66).

3.3 A Covid-19 e suas implicações na Educação

No final de 2019, fomos surpreendidos com a notícia de que na China, mais especificamente na cidade de Wuhan, um número considerável de pessoas deu entrada em hospitais com sintomas gripais, sendo que algumas delas apresentavam sintomas mais brandos e outras com dificuldades respiratórias graves.

Após diversos estudos na iminência de identificar o agente causador do surto, o governo chinês considerou tratar-se do início de uma epidemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Covid-19 ou Coronavírus. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou um alerta sobre a alta taxa de contaminação causada pelo

Covid-19, declarando esse momento de importância internacional³³, pois o vírus já havia se espalhado mundialmente.

Com o avanço dos casos em todos os países, no dia 11 de março de 2020 a OMS caracteriza a Covid-19 como uma pandemia³⁴, tendo em vista que vários países já apresentavam casos que, aos poucos, foram evoluindo para surtos. A primeira medida tomada por muitos países foi o fechamento dos aeroportos, principalmente para voos internacionais, objetivando diminuir a transmissibilidade do vírus. Várias orientações para que a população evitasse aglomerações começaram a ser veiculadas. Bares, restaurantes, *shows*, comércios ditos não essenciais foram temporariamente fechados. As escolas também tiveram que ser fechadas. Além disso, intensificou-se a prevenção do contágio com a utilização de máscaras, higienização frequente das mãos com álcool 70% e isolamento social.

Todas essas medidas foram necessárias pelo fato de o vírus ser transmitido de forma direta ou indireta - forma direta seria de pessoa para pessoa, pelo meio de gotículas dispersas através da fala, da respiração, do espirro ou da tosse; e de forma indireta seria o contágio por meio do contato com algum objeto contaminado e, por exemplo, alguma pessoa tiver contato com o mesmo e, em seguida, levar a mão aos olhos, nariz ou boca. Dessa forma, a outra pessoa estaria se contaminando também (OMS, s/d).

No Brasil, em 04 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde decretou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, através da Portaria nº 188/GM/MS (BRASIL, 2020a), tendo o primeiro caso confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. O primeiro relato tratava-se de um homem que havia chegado de uma viagem ao exterior. Em seguida, mais um caso no Rio de Janeiro, de outra pessoa que retornava do exterior. Em Minas Gerais, o primeiro caso foi notificado em 6 de março do mesmo ano (UNA-SUS, 2020).

A pandemia de Covid-19 é considerada como uma crise sanitária, dado que atingiu de maneira imensurável a economia, o turismo, a Educação e diversos setores dos países, desestruturando toda a organização política e social. De acordo com Santos (2020), essa “crise” nada mais é do que a “normalidade” já vivida por esses países, porém sempre há a necessidade de explicar os fatores que a provocam. Nesse sentido, no Brasil, entendemos que a pandemia tão só agravou, estampou e justificou uma situação de crise que o país já padecia a tempos.

³³ Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional é um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido à disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata (Regulamento Sanitário Internacional, 2020).

³⁴ Segundo a OMS, o termo ‘**pandemia**’ refere-se à disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma ‘**epidemia**’, **surto** que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com **transmissão sustentada** de pessoa para pessoa (SCHUELER, 2021).

Diante deste contexto, no presente capítulo, abordaremos quais as implicações causadas pela Covid-19 no âmbito da Educação, separando-se em três seções: a primeira abordará as Políticas Públicas Federal, Estadual e Municipal; a segunda discutirá a respeito do Ensino *on-line*, remoto e híbrido: do que estamos falando? E a terceira sobre os Impactos diretamente na Educação.

3.3.1 Políticas Públicas Federal, Estadual e Municipal

Diante do caos que a Covid-19 vinha causando nos diferentes países, se fez necessário o fechamento das escolas, o que acabou impactando o sistema de Ensino em geral, principalmente os alunos, suas famílias e o corpo docente. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura cerca de 1.292.004.434³⁵ estudantes, 81,8% do total de estudantes matriculados mundialmente, haviam sido afetados em 151 países (UNESCO, 2020).

No Brasil, o Governo Federal requisitou o fechamento de alguns estabelecimentos comerciais e das escolas com o objetivo de evitar aglomerações e diminuir o fluxo de contaminação. Neste contexto, foi publicada no dia 17 de março de 2020 a Portaria Nº 343³⁶, ficando autorizada a “substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”, para instituição de Educação Superior Integrante do Sistema Federal de Ensino (BRASIL, 2020b). De acordo com o parágrafo 1º da referida Portaria, “o período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital” (BRASIL, 2020b). Ainda por meio deste documento, o Governo Federal deixa a cargo de cada Estado a escolha pela melhor maneira de dar continuidade ao Ensino, desde que não configure risco para a população.

As medidas tomadas pelo Governo do Estado de Minas Gerais – Estado em que a pesquisa apresentada foi realizada - se iniciaram no dia 15 de março de 2020, com a realização de uma reunião extraordinária na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana (SRE), na cidade de Belo Horizonte, da qual participaram representantes de diversas Instituições Educacionais, tanto públicas quanto privadas, como também o Secretário Estadual de Saúde de Minas Gerais, Carlos Eduardo Amaral, membros da Secretaria Estadual de Educação e

³⁵ Levantamento feito em 20 de abril de 2020 (UNESCO, 2020).

³⁶ Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

demais representantes do Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do Covid-19³⁷. O objetivo era “discutir e avaliar a expectativa de estudantes, professores e instituições sobre os desdobramentos do avanço da doença no Brasil” (ÁVILA, 2021, p. 37).

Após apreciação dos fatos discutidos entre os representantes das comunidades escolares e os representantes do Governo a respeito de Covid-19, ficou decidido, sob a deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 1, de 15 de março de 2020, em seu Art. 1º: “Ficam suspensas as aulas nos estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual no período de 18 a 22 de março de 2020” (MINAS GERAIS, 2020a, s/p).

Com a publicação desta deliberação no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais no dia 16 de março de 2020, todas as escolas Estaduais de Minas Gerais deveriam seguir com a suspensão das aulas, e informando que as escolas municipais e particulares deveriam seguir a mesma orientação (ÁVILA, 2021; OLIVEIRA; OLIVEIRA; JORGE; COELHO, 2021; VIEIRA; ARAUJO, 2021).

Por se tratar de um contexto totalmente atípico, foram dias caóticos e temerosos. Medidas distintas foram tomadas por gestores de cada uma das cidades mineiras e, nesse contexto, o prefeito em questão, da cidade de Mariana, em 18/03/2020 publicou o Decreto Municipal nº 10.030/2020 declarando situação de emergência em Saúde Pública no Município e em seu § 4º suspende as atividades escolares em todo o Município de Mariana entre os dias 17/03/2020 a 24/03/2020, podendo o referido prazo ser prorrogado se fosse necessário (MARIANA, 2020a).

Com o rápido crescimento dos casos, o Comitê Extraordinário Covid-19 publicou a Deliberação nº 15 de 20 de março de 2020 que de acordo com seus Artigos 1º, 2º e 3º delibera:

Art. 1º – Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades de educação escolar básica em todas as unidades da Rede Pública Estadual de Ensino.

Art. 2º – Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades de educação superior em todas as unidades autárquicas e fundacionais que integram a Administração Pública estadual.

Art. 3º – A medida de política pública de suspensão de atividades de educação a que se referem os arts. 1º e 2º é extensível às instituições privadas de ensino e às redes de ensino municipais (MINAS GERAIS, 2020b).

Nesse mesmo dia, o Governo do Estado de Minas Gerais publicou o Decreto nº 47.891, que declara estado de calamidade pública em Minas Gerais até o dia 31 de dezembro de 2020,

³⁷ Criado pelo Governador de Minas Gerais, Romeu Zema, pelo Decreto nº 47.886/2020, que tem por objetivo ampliar ações de prevenção e combate ao novo Coronavírus (SARS-CoV-2) em órgãos e entidades da administração estadual.

tendo como justificativa os “impactos socioeconômicos e financeiros decorrentes da pandemia causada pelo agente Coronavírus, causador de COVID-19” (MINAS GERAIS, 2020c, s/p).

Com esse novo Decreto publicado pelo Governo do Estado, o Comitê Covid-19 lança uma nova Deliberação nº.15 no dia 22 de março de 2020, que revoga as Deliberações Covid-19 nº 1 e nº18. Essa nova Deliberação foi publicada em uma edição extra no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais e manteve o posicionamento em relação à decisão tomada referente às escolas do Estado, porém, em seu artigo terceiro, que se refere à suspensão das aulas nas instituições superiores, mantêm-se o texto da Deliberação nº15 e acrescenta o Parágrafo Único, que deixa a cargo das instituições realizar as atividades acadêmicas por meios não presenciais desde que haja o cumprimento do calendário escolar que lhes é aplicável (MINAS GERAIS, 2020d).

Outra modificação ocorrida deu-se em relação à atuação do município que em seu artigo sexto define que “Art. 6º – Os Sistemas Municipais de Ensino e a rede de escolas particulares de Minas Gerais observarão as normas do Sistema Estadual de Educação como medida de prevenção e controle sanitário e epidemiológico da expansão da pandemia Coronavírus COVID-19, no âmbito de suas competências (MINAS GERAIS, 2020d, s/p).

Seguindo essas instruções, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Mariana, através da Portaria nº 10, de 08 de maio de 2020, divulga as normativas a serem seguidas para o Regime Especial de Trabalho, como também para o atendimento aos alunos das escolas da Rede Pública Municipal de Mariana, oficializando o retorno às atividades, a partir do dia 23 de abril de 2020. Em seu Art. 4º considera que:

Art. 4º - Considera-se Regime Especial de Trabalho, para fins desta Portaria, o regime de trabalho em que o servidor público executa parte ou a totalidade de suas atribuições em escala de revezamento e/ou fora das dependências físicas das unidades escolares, por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação (MARIANA, 2020b, s/p).

Através dessa normativa, o retorno às atividades dos profissionais da Educação ficou definido da seguinte forma: diretores e vice-diretores, secretários de escola, cozinheiros, serventes e inspetores de alunos trabalhariam em escalas de revezamento elaboradas pelos diretores, que também definiriam a quantidade mínima diária que cada servidor iria cumprir na jornada presencial em escala de trabalho; os professores, pedagogos e monitores exerceriam suas atividades em regime de teletrabalho, fora das dependências físicas das unidades escolares.

Para os servidores que cumpririam as suas atividades fora da unidade escolar deveriam executar o plano de trabalho estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação e pela gestão

escolar por meio de tecnologias de informação e comunicação e, em situações excepcionais, atender presencialmente, caso requisitado pela chefia imediata (MARIANA, 2020b). Também deveriam:

Art. 9º: (...) I – cumprir diretamente as atividades previstas no plano individual de trabalho, sendo vedada a sua realização por terceiros, servidores ou não; II – consultar regularmente a caixa de correio eletrônico, conforme periodicidade pactuada; III – atender, durante a jornada de trabalho e pelos meios de comunicação disponíveis, às solicitações da chefia imediata para prestar esclarecimentos sobre as atividades desempenhadas e o cumprimento das demandas estabelecidas; IV – entregar tempestivamente as atividades demandadas; V – elaborar, quando for o caso, relatório das atividades realizadas, no prazo estabelecido pela chefia imediata (MARIANA, Art. 9º, 2020b, s/p).

Nesse cenário, políticas educacionais emergenciais, assim denominadas diante do cenário emergencial, precisaram ser adotadas. O ensino tradicional de sala de aula precisou ser substituído por metodologias remotas, as quais tornaram-se largamente difundidas durante a pandemia, modificando a relação entre alunos e professores, assim como os processos de ensino e aprendizagem.

3.3.2 Ensino *on-line*, remoto e híbrido: do que estamos falando?

Com o fechamento das escolas, as instituições precisaram se “reinventar” com relação às metodologias utilizadas, reestruturando o jeito de transmitir os conteúdos para os alunos. Neste sentido, as aulas passaram a acontecer de modo *on-line*, de forma síncrona e/ou assíncrona, independentemente da modalidade de ensino. Para isso, foi preciso que todos os professores que estavam atuando durante a pandemia, seja na Educação Básica ou mesmo no Ensino Superior, desenvolvessem estratégias para que os alunos continuassem a ter vínculo com as instituições de ensino.

No momento em que veio à tona a necessidade de dar continuidade à Educação mesmo feita à distância, viu-se a oportunidade de usar as tecnologias da informação e comunicação (TIC's) a favor do ensino, mesmo este tendo sido pensado para acontecer de forma presencial, mas que precisou sofrer alterações, devido ao momento emergencial, totalmente inesperado, sem um planejamento prévio sobre como deveria acontecer, e quais ferramentas utilizar, o que pode causar um desequilíbrio no sistema educativo.

Diante das mudanças que vieram acontecendo com todo o Sistema de Ensino, algumas terminologias pouco utilizadas anteriormente por educadores, familiares e alunos passaram a fazer parte do cotidiano escolar como, por exemplo, ensino remoto emergencial, aulas *on-line*,

ensino híbrido, dentre outras que a mídia ou a comunidade acadêmica divulgavam. Cada terminologia passou a ter compreensões diferentes pela sociedade, de acordo com o interesse de cada instituição, mas que no final, todas acabavam por ter o mesmo objetivo: dar continuidade às aulas. De acordo com Charles Holges *et al.* (2020), a "aprendizagem *on-line*" se tornou um termo politizado que pode assumir vários significados, dependendo do argumento que alguém deseja alcançar.

Uma discussão que também passou a ser importante neste período foi sobre a diferenciação entre o ensino *on-line* e a Educação a Distância (EaD). A Educação a Distância é uma modalidade de ensino, regida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 em seu artigo 80 e pelo Decreto nº 9.057/2017 que a define em seu art. 1º como uma

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Podemos perceber que a EaD é uma modalidade de ensino pensada e planejada para ocorrer de forma *on-line* que disponibiliza gravações de vídeo aulas, aulas *on-line* e materiais digitais em plataformas *on-line* (ARRUDA, 2020). Ela ocorre em plataforma própria da instituição, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde o aluno pode, ou não, ter momentos com o professor de forma *on-line* e síncrona. É uma modalidade de ensino no qual o aluno é o protagonista do seu próprio ensino, tendo o professor ou tutor EaD como alguém que irá auxiliá-lo caso necessário. Além da legislação apresentada em relação ao EaD existem outros regulamentos que norteiam todo o processo educacional da Educação a Distância.

O ensino *on-line*, por sua vez, não apresenta nenhuma regulamentação no Brasil, dado não se tratar de uma modalidade adotada usualmente. No que tange ao aspecto pedagógico, pode ser entendido como um conjunto de metodologias que visam o ensino e a aprendizagem significativos, sendo uma estratégia de potencialização do aprendizado, visto que permite uma interação entre práticas interativas e hipertextuais, o que, inclusive, permite sua compreensão como uma área multifacetada, por contextualizar e aproximar encontros presenciais, à distância ou híbridos (SANTANA; BORGES SALES, 2020; SANTOS, 2019).

Com o ensino *on-line*, as aulas aconteciam de forma síncrona, ou seja, em tempo real junto ao professor, com dia e horário marcados, ou mesmo de forma assíncrona, que são vídeo

aulas postadas pelo professor em canal como *youtube*; , enviadas por aplicativo de mensagem como o *WhatsApp*; ou mesmo atividades previstas para que os alunos fizessem em casa.

Outro termo muito utilizado foi o “Ensino Remoto” que, de acordo com Santana e Borges Sales (2020, p. 81) “se popularizou na mídia, nas redes sociais digitais e entre gestores públicos na tentativa de nomear as ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos no que se refere à educação escolar em tempos de pandemia”. De acordo com Quadros e Cordeiro (2020, p. 68), “remoto significa longínquo, distante”. Assim, Ensino Remoto é o uso da tecnologia para ministrar, à distância, aulas síncronas”. Para Santos e Trindade (2021) o termo surge a partir da necessidade do momento pandêmico e traz a possibilidade de dar continuidade às atividades educacionais com a intenção de diminuir os prejuízos causados com a suspensão das aulas presenciais.

A terminologia “remota” aparece acompanhada de outros termos como Ensino Remoto e sua popularização linguística é como um jargão de campo no qual não existe nada que a legitime de fato o que é/seria o “remoto” no contexto educacional. Ou seja, ainda não existe nenhuma legislação vigente, nem mesmo as elaboradas no período pandêmico, que traga a real definição do que seria o “Ensino Remoto”.

Diante de tantas inovações, no meio educacional, e com a diminuição dos casos de Covid-19 no país, chegou o momento em que as aulas presenciais foram retornando aos poucos, no formato *híbrido*, ou seja, uma parte presencial e outra a distância. Esse formato de aula possibilita que o professor mescle as duas realidades, o ensino *on-line* e os momentos da sala de aula convencional.

O ensino híbrido começou a acontecer em algumas Instituições de Ensino Superior, inicialmente amparado pela Portaria nº 4.059/2004 que autorizava a modalidade semipresencial e, atualmente, é regulamentado pela Portaria MEC nº 1.428/2018 que dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Em seu artigo 7 define que as instituições devem

incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades *on-line* (BRASIL, 2018, s/p).

A partir de tal legislação, foi possível que as aulas retornassem de forma semipresencial, seguindo as orientações do protocolo sanitário da OMS, dando aos familiares e estudantes a opção de voltar presencialmente ou continuarem de modo não presencial. O método empregado seguiria as seguintes orientações: estudantes em grupo de risco permaneceriam realizando as atividades de forma não presencial. Assim, a escola permaneceria aberta por uma semana e fechada na outra semana para que pudesse ofertar atendimentos a todos os estudantes. Assim, cada escola ficou responsável por se organizar para que ocorresse o ensino híbrido.

Ao longo dos anos, pesquisadores em tecnologia educacional, se preocuparam em definir, cuidadosamente, os termos para poder distingui-los: ensino a distância, ensino distribuído, ensino híbrido, aprendizado *on-line*, ensino móvel aprendizagem e outros. Porém, a compreensão dessas diferenças não se propagou além do mundo da tecnologia educacional e dos pesquisadores e profissionais de *design* instrucional (HOLGES *et al*, 2020).

E no meio de tantas terminologias, novos métodos de ensino e a busca repentina por uma solução que não deixasse os estudantes sem aula, as instituições de ensino começaram a romper com a linearidade que vinha constituindo os processos de ensino e aprendizagem, aquele ensino centrado em alunos enfileirados um atrás do outro, livros, cadernos, lápis e caneta; dando espaço, dessa forma, para a abertura de novas possibilidades de conduzir esses processos. Todavia, devido à ansiedade do momento, muitos se preocuparam apenas em dar continuidade aos conteúdos sem se preocuparem em como isso estaria afetando e chegando aos seus alunos, pois a educação *on-line* eficaz exige investimento no suporte ao aluno e ao professor, o que leva tempo para ser feito.

3.3.3 Impactos na Educação

Vivemos momentos de agitação educacional que causaram incertezas, dúvidas e preocupações por parte de gestores e professores, sobre como fazer com que o ensino chegasse a todos os alunos sem causar danos aos mesmos. Sendo assim, uma das estratégias a ser utilizada foi a adoção das aulas *on-line* e/ou transmitidas por um canal de televisão aberto. Além deste, outro meio adotado por algumas escolas foi a impressão de material e a disponibilidade de levar até a casa do aluno, ou até mesmo permitindo que fosse buscado na Instituição e posteriormente devolvido para a correção. Essas medidas tinham o propósito de considerar as condições materiais de vida dos discentes e garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

A ideia de se manter um desses ou todos esses formatos de aula no papel até parece “fácil” e “bonito”, o plano perfeito para a solução de um problema abrupto como o que estávamos vivenciando, mas será mesmo que o fato dos alunos estarem tendo aulas *on-line* ou recebendo o material em casa estava garantindo a participação e o aprendizado desses discentes? E como ficaram os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, especificamente? Sobre isso, A UNESCO listou uma série de barreiras enfrentadas por estudantes com deficiências como: menor existência de suporte educacional seja por parte dos professores ou familiares; carência de recursos, tais como internet e materiais e suporte especialmente projetados; interrupção da merenda escolar e da convivência social com seus pares; e a falta de habilidade dos professores para o uso das TICs (UNESCO, 2020). Essas barreiras não são somente para estudantes em situação de deficiência, mas sim para todo corpo discente uma vez que todos foram atingidos pela nova modalidade de ensino.

De acordo com o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, Resolução nº 474, de 08 de maio de 2020, as atividades escolares deveriam ser reorganizadas de forma a não prejudicar tanto as condições de acesso dos educandos ao Ensino, quanto à realização do trabalho docente pelos professores. A partir dessa deliberação, buscava-se com

que as aulas e atividades continuem de forma não presencial, as autoridades do Estado e dos Municípios e as instituições particulares devem trabalhar para proporcionar condições para o acesso de todos os estudantes, ao aprendizado, bem como aos professores, para realização do ensino. As escolas devem adotar metodologias próprias de fornecimento do conteúdo e acompanhamento avaliativo que garantam a participação efetiva, de todos os estudantes, no regime especial de aulas não presenciais, resguardando-lhes o direito à aprendizagem àqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso a elas (MINAS GERAIS, 2020e, p. 4).

A escola por si só não tem autonomia total para tomar determinadas decisões, como por exemplo, definir qual seria a melhor maneira de dar continuidade às aulas, essa decisão é tomada pela Secretaria Municipal de Educação que está embasada em políticas públicas estadual e/ou federal. Porém, a escola como uma instituição conhecedora da realidade de seus alunos deve assumir o compromisso de minimizar as injustiças sociais, com a transformação da sociedade e com a igualdade social, propondo aos seus alunos, na medida do possível, meios para que esse momento incomum seja menos embaraçoso.

Nesse sentido concordamos com *Bowe et al* (1992, p.22), citado por Mainardes (2006, p. 53) que

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A

questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Por isso, diante de tantas incertezas de como o ensino *on-line* iria afetar a todos caberia aos docentes e demais gestores a função de cumprirem “um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006. p. 53). Assim, ajustando a prática docente com a realidade discente ocasionando mudanças e transformações significativas.

Portanto, caberia às escolas a organização e a manutenção dos processos de ensino e aprendizagem através de vídeo aulas, da utilização das redes sociais, de *e-mails*, fóruns, *WhatsApp*, materiais impressos, entre outras ferramentas que julgassem necessárias e disponíveis a todos. A realização das atividades propostas servirá como registro e comprovação da carga horária obrigatória para o cumprimento do ano letivo.

Esse seria um momento oportuno, de alta demanda, para que crenças e atitudes tradicionalistas fossem rompidas, e assim a adoção de novas práticas pedagógicas possibilitasse o dinamismo e a inovação envolvendo professores, alunos e pais ou responsáveis. Porém, a dificuldade de se trabalhar de forma remota era quase uma unanimidade entre os professores, uma vez que estes profissionais não estavam preparados para assumir o dever de utilizar as tecnologias com o viés pedagógico; pois estas, muitas vezes, eram utilizadas por eles apenas para fins sociais. Diante disso, muitos precisariam adquirir equipamentos tecnológicos, com renda própria, para que pudessem melhorar a qualidade da aula; teriam que aprender rapidamente a utilizar ferramentas de gravação e de edição de vídeo para momentos assíncronos, sem considerar as ferramentas para momentos síncronos como *Teams*, *Google Meet*, *Zoom*, entre outros. Para aqueles com idades mais avançadas e não muito adeptos à tecnologia, foi um período ainda mais difícil, adoecedor!

Com os alunos não foi muito diferente. Foram muitas as dificuldades de adaptação ao ensino remoto *on-line*; dificuldades de acesso às tecnologias digitais; a ausência de um ambiente familiar que propiciasse o aprendizado remoto também foi recorrente; ausência de preparação pedagógica da maioria dos pais ou responsáveis para acompanhar o desempenho educacional dos filhos; e maior evidência das desigualdades socioeconômicas e culturais entre alunos de escolas públicas e particulares (ALMEIDA; ALVES, 2020). De acordo com Vieira

(2020, p. 2), os alunos “passaram a conviver com um duplo desafio: a necessidade de isolamento e o aprendizado baseado em atividades remotas, que ensejam maior autonomia”.

Todas essas mudanças que vinham acontecendo no sistema educacional nos levam a refletir junto à ideia de Jardimino; Silva; Sampaio; Matias (2022, p. 101):

Pensar nessas questões significa pensar na formação do professor para enfrentar essa nova realidade. Uma formação que se envolve, inclusive, com a relevância do papel docente para que a relação alunos e professores, modificada abruptamente pelo momento emergencial, conserve a sua qualidade, e que as ferramentas tecnológicas, utilizadas como suporte metodológico, sejam apropriadas não como um fim, mas como um meio de interlocução entre o que se ensina e o que se aprende.

A formação do professor é algo primordial para que ocorra a práxis – o alinhamento entre a teoria e a prática –, ou seja surge efeitos referente à mudanças na prática ou na estrutura e são distintos em lugares específicos ou no sistema como um todo, essas mudanças podem causar impacto nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINAEDES, 2006).

O Parecer nº 005/2020, do CNE, aprovado em 28 de abril de 2020 e publicado no Diário Oficial da União em 29 de maio de 2020, destaca que com a possibilidade de se perdurar a suspensão das atividades escolares presenciais devido à pandemia de Covid-19, poderia vir a causar danos de longo prazo para o cumprimento do calendário escolar podendo este se estender até o ano de 2022, sem contar que os estudantes sofreram com retrocessos no processo de aprendizagem. Não obstante, danos estruturais e sociais, stress e aumento da violência doméstica, abandono e evasão escolar também foram consequências do período de isolamento. Acerca desse aspecto, importa, de modo especial,

considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (BRASIL, 2020c, p. 3).

Diante de uma solução rápida – o Ensino Remoto – para um problema emergencial – Pandemia de Covid-19 – acabamos por evidenciar a desigualdade, a vulnerabilidade social, a fragilidade na profissão docente com relação aos meios digitais e a desestruturação da Educação

Pública. Momentos que fizeram com que as instituições buscassem por novos aprendizados a fim de envolver toda a comunidade escolar. Assim, concordamos com Vieira e Silva (2020, p. 1028), quando defendem que este período foi um momento de repensar “a concepção de aprendizagem, da ação pedagógica, do currículo e dos próprios sujeitos do processo educacional (...), em prol de uma educação transformadora, emancipatória, inclusiva e de qualidade”.

De acordo com Vaz; Barcelos; Garcia (2021) esse foi um momento no qual ocorreu um discurso que alimenta o imaginário contábil de habilidades e competências previstas pelo mercado para a formação de uma força de trabalho flexível, resiliente e empreendedora que não cria condições para o desenvolvimento de uma formação humana substancial. Sintetiza que o trabalho pedagógico é adaptável a toda e qualquer condição, inclusive podendo ser transferido às famílias, em especial no que se refere à educação especial.

Defendendo que as atividades por meio das TIC's são tratadas como oportunidade de redução das desigualdades educacionais, com vistas a garantir padrões básicos de qualidade mediante as competências e objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular. Para esse propósito, é necessário mobilizar professores e familiares para o enfrentamento dos desafios educacionais no país, sem considerar as condições de trabalho dos professores, as condições estruturais das instituições escolares e das famílias para a realização e o acompanhamento das atividades educacionais realizadas de forma domiciliar.

Além das dificuldades relacionadas às ferramentas computacionais para a prática de ensino de forma remota, esbarramos nas dificuldades de os alunos acompanharem as aulas remotas, sejam elas por falta de acesso à internet, por não terem equipamento tecnológico, ou por não terem até mesmo um responsável para poder ajudar no momento das aulas e atividades. Dessa experiência vivida, pôde-se observar o quanto a qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos foi caindo e o quanto a questão emocional está sendo afetada diante do isolamento de familiares e amigos.

A fragilidade da Educação, evidenciada ainda mais com as medidas tomadas devido à pandemia de Covid-19, deixa indicativos de que seja feita transformações no modo de ensinar e aprender no século XXI, uma vez que de acordo com os princípios freireanos, educar não se resume a práticas de transmissão de conteúdos (SANTANA; BORGES SALES, 2020). Essa ideia corrobora com o pensamento de Baptista (2013, p. 48 e 49) quando o autor comenta que

estamos vivendo esse processo de renovação de um campo profissional forçado pela emergência de novos desafios. Presente e futuro que estão imbricados e nos provocam a pensar um passado que continua nos habitando. Esse passado somos nós; merece cuidado, pois se constitui naquilo que conhecemos, naquilo que nos orienta, mas que, frequentemente, ofusca nossa visão e limita nossa possibilidade de enxergar.

Considerando os fatos apresentados, é notório que a tecnologia se tornou onipresente na sociedade, sendo vista como um instrumento indispensável, mas também como um fator de exclusão. Segundo Freitas (2020), as condições de acesso às tecnologias digitais e assistivas são extremamente desiguais em países em desenvolvimento, como o Brasil, o que acaba por aprofundar as disparidades sociais. Sancho (1998), por sua vez, argumenta que a tecnologia pode ser um fator de divisão social, uma vez que ela pode estar restrita a um grupo reduzido da população. A cada dia, nossa sociedade se torna mais dependente de tecnologia, o que pode reduzir o aprendizado necessário para usá-la de forma adequada. Embora o ensino remoto possa ser compreendido como uma nova metodologia de ensino presencial, na prática, acaba sendo uma ação escancarada das desigualdades educacionais e sociais em meios tecnológicos do nosso país, de modo específico.

Em virtude disso, é fundamental que as políticas públicas sejam desenvolvidas com o intuito de garantir a democratização do acesso às tecnologias digitais e assistivas, a fim de minimizar as desigualdades educacionais e sociais no país. Além disso, é necessário que a tecnologia seja vista como um meio para ampliar as possibilidades de aprendizagem, mas que nunca substitua o papel do professor e da interação humana no processo educacional. Dessa forma, a tecnologia poderá ser utilizada de forma inclusiva e eficaz, confiante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Pesquisar é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, 2008, p. 43).

O ensejo por pesquisar algo parte da busca por respostas e conhecimentos que podem nos ajudar a compreender melhor a sociedade e contribuir para o avanço das discussões científicas em determinado assunto ou objeto de estudo. A pesquisa envolve a análise de teorias existentes, a observação cuidadosa do fenômeno em questão e a coleta de dados relevantes para a investigação. É um processo desafiador que exige paciência, habilidade de análise e dedicação para alcançar a criticidade dos resultados. Através da pesquisa, é possível desenvolver novas perspectivas e ideias que podem levar a avanços importantes em diversas áreas do conhecimento.

Flick (2013, p.189) já dizia “nenhum método em si pode proporcionar um acesso abrangente a um fenômeno que esteja sendo estudado, e a combinação ou integração pode tornar a pesquisa menos restrita no que ela pode alcançar”. Pensando dessa forma, para o desenvolvimento desta proposta de investigação, a metodologia adotada foi a abordagem

qualitativa de pesquisa do tipo exploratória e descritiva, utilizando-se da entrevista semi-estruturada e do questionário como instrumentos de coleta de dados.

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos que nortearam a pesquisa: tipo de abordagem, método, instrumentos de coleta de dados, técnica de análise das informações selecionada, assim como o campo de pesquisa e os sujeitos participantes.

4.1. Abordagem e procedimentos de pesquisa

No intuito de problematizar os questionamentos aqui apresentados buscamos, por meio do diálogo com as professoras do AEE, pais/responsáveis e crianças de uma escola da rede municipal de Mariana, Minas Gerais, coletar dados no local que o Atendimento acontece, construindo uma relação mais próxima com o objeto de estudo. Para o desenvolvimento desta proposta de investigação, foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa, para explorar e identificar os complexos processos de composição da subjetividade, contrariamente às pesquisas quantitativas que enfatizam a predição, a descrição e o controle (HOLANDA, 2006).

Partimos do pressuposto de que “dar voz” àqueles que são atendidos pelo AEE (alunos e pais/responsáveis), assim como escutar as professoras, mediadoras do AEE, é de extrema importância para que se possa conhecer a realidade vivida por eles e compreender suas particularidades e necessidades. Isso permite que a pesquisa seja conduzida de forma mais respeitosa e sem que crenças ou preconceitos dos investigadores influenciem nos resultados obtidos (GOLDENBERG, 2003). É essencial que a pesquisa seja realizada de forma ética e inclusiva, com o objetivo de contribuir para a melhoria do AEE e o atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência. A escuta ativa e a valorização da diversidade são fundamentais para uma pesquisa de qualidade.

É nesse sentido que concordamos com Silva e Menezes (2005, p. 20), quando consideram que a pesquisa qualitativa é:

uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. (...). O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Dessa forma, estamos tomando toda preocupação em compreender o contexto no qual os sujeitos estavam inseridos, respeitando o ambiente habitual a fim de proporcionar acolhimento, como também ter melhor compreensão das ações podendo, assim, minimizar

qualquer tipo de influência que possa interferir nas estratégias e procedimentos pré-estabelecidos pelo investigador. De acordo com Bogdan e Biklen (2013, p. 49) “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. A escolha por essa abordagem também se dá pelo interesse de construir conhecimentos e não o de dar opiniões sobre como ocorreu o AEE durante a pandemia de Covid-19. Dessa forma, buscamos sempre interagir com os sujeitos de “forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 67).

Nesse sentido, Strauss e Corbin (2008, p. 24) destacam que os “métodos qualitativos podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais”. Desse modo, optamos pela pesquisa exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória nos permite maior flexibilidade no planejamento assim como também a desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias a respeito de como ocorreu o AEE durante o período pandêmico, além de possibilitar novas problemáticas e hipóteses a respeito do assunto para estudos posteriores (GIL, 2008). “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27).

A escolha da pesquisa descritiva parte do nosso interesse de compreender os sujeitos da pesquisa e sua opinião a respeito das medidas tomadas pela Secretaria de Educação de Mariana com relação às crianças que frequentam o AEE na escola analisada.

De acordo com Gil (2008, p. 28),

há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Apoiamo-nos na ideia de Gil (2008) quando o autor fala da preocupação com a atuação concreta, pois por meio da pesquisa de campo que está sendo desenvolvida buscamos abarcar, através da fala dos sujeitos da pesquisa, quais foram os impactos a respeito das práticas desenvolvidas pelo AEE durante o período pandêmico e como essas práticas afetam ou não os processos de ensino e de aprendizagem das crianças envolvidas.

Para alcançarmos nosso objetivo, optamos por desenvolver um Estudo de Caso, o qual nos permitiu explorar situações da vida real e descrever a situação da investigação e reunir o

maior número de informações detalhadas, descrevendo a complexidade de um caso concreto (GOLDENBERG, 2003; GIL, 2008;).

De acordo com Fonseca (2002, p. 33) o Estudo de Caso tem como objetivo

conhecer em profundidade como e porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Diante desse cenário, optamos por conduzir um estudo de caso para compreender a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por meio da análise minuciosa das informações obtidas, buscamos explorar os efeitos do contexto pandêmico no Atendimento Educacional Especializado a partir de diferentes perspectivas: das crianças, das mães e das professoras responsáveis pelo atendimento. Essa abordagem permitirá compreender melhor a complexidade da situação e identificar possíveis soluções para melhorar a qualidade do atendimento oferecido durante esse período desafiador.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Para um pesquisador, os eventos relacionados ao ambiente que ele pretende estudar, mesmo que aparentemente insignificantes, são informações valiosas. Esses dados brutos são a base da análise e fornecem evidências e pistas para proteger a escrita de especulações infundadas. Conforme Bogdan e Biklen (2013, p. 149) destacam: "Os dados incluem os elementos essenciais para explorar adequadamente e profundamente os aspectos da vida que pretendemos investigar". Em outras palavras, os dados são fundamentais para pensar de forma crítica e refletir sobre a realidade que está sendo estudada.

Esses dados em estado bruto, vão sendo lapidados pelo investigador de acordo com o interesse do seu objeto de estudo, separando, respeitosamente, o que lhe interessa para aquele momento e o que ficará guardado para escritas futuras. Esses dados irão dialogar com referenciais teóricos sobre o assunto assim como também com a percepção do investigador em busca de respostas para problemas pré-determinados pelo mesmo.

Nessa perspectiva, optamos por escolher o questionário e a entrevista semi-estruturada como instrumentos de coleta de dados. A escolha pela aplicação do questionário deve-se ao fato de ele descrever as características dos sujeitos pesquisados, permitindo que os mesmos

respondam no momento em que julgarem conveniente, sem ficarem expostos à influência de opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador, uma vez que não precisam estar presentes no momento da resposta (GIL, 2008).

A entrevista semi-estruturada foi escolhida por permitir a interação social entre o pesquisador e o sujeito, além de possibilitar que o entrevistador conduza as perguntas com um roteiro pré-estabelecido, de acordo com os interesses da pesquisa. Além disso, o diálogo presente nas entrevistas é um elemento importante, pois permite que “uma das partes colete dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109).

4.3 Análise de Dados

Após a coleta dos dados utilizando os instrumentos de coleta citados, passamos para a fase de análise, na qual se busca compreender tudo o que foi ouvido, observado e registrado. Na pesquisa qualitativa, analisar os dados significa "trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, como os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e outras informações disponíveis" (ANDRÉ; LÜDKE, 2013, p. 45).

Com o objetivo de organizar e compreender o material coletado, procedemos com a transcrição completa e a leitura cuidadosa e repetida das transcrições das entrevistas. Posteriormente, realizamos a categorização dos dados, utilizando uma metodologia comumente empregada na pesquisa educacional. Acreditamos que a categorização por análise de conteúdo possibilita a identificação de tendências e padrões, o que pode fornecer informações valiosas para a tomada de decisões no campo educacional. Além disso, a organização, classificação e interpretação dos dados obtidos de várias fontes pode ser facilitada por meio da categorização (LUDKE; ANDRÉ, 2013; BARDIN, 2016). A criação das categorias nos permitiu agrupar e interpretar os dados coletados de acordo com as categorias identificadas, o que proporcionou uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados.

A entrevista é uma técnica vantajosa, pois permite a coleta imediata e corrente de informações, abrangendo diversos tópicos e tipos de informantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2003). Com base nessa premissa, organizamos as falas dos participantes em dois eixos: Atendimento Educacional Especializado Antes da Pandemia e Atendimento Educacional Especializado Durante a Pandemia. Foram divididos em sete categorias: Rotina da SRM; Planejamentos; Plano de Desenvolvimento Infantil (PDI); Conquistas e desafios; Materiais utilizados; Relação aluno ↔ professora ↔ pais; Desafios enfrentados. Essa estratégia de categorização nos permitiu

compreender como ocorria o AEE antes da pandemia e como foi afetado durante o período pandêmico.

Essas categorias estão, diretamente, relacionadas ao nosso objeto de estudo e nos possibilita identificar as percepções dos alunos, professoras e mães responsáveis, fornecendo informações valiosas para o desenvolvimento de políticas e estratégias educacionais mais eficazes. No entanto, devemos no atentar para o fato de que:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 49).

Sendo assim, buscamos extrair de cada fala dos participantes informações que pudessem contribuir para o campo da pesquisa. Esses depoimentos apresentam crenças e valores independentes, mas permitem que pensemos de maneira coletiva, dando sentido aos acontecimentos atuais.

4.4 Lócus e sujeitos da pesquisa

A cidade de Mariana foi a primeira vila (1711), a primeira capital (1712), a primeira cidade (1745) e a primeira diocese (1745) de Minas Gerais, sendo chamada de "primaz de Minas". É uma das mais antigas cidades de Minas Gerais, fundada em 16 de julho de 1696. A história do município está intimamente ligada à exploração do ouro no estado, o que foi iniciado na década de 1690. A cidade teve um papel fundamental na corrida do ouro, pois foi o primeiro centro urbano a se estabelecer na região das minas, tornando-se um importante centro comercial e cultural (LIMA, 2003; TURCHI, 2006; PREFEITURA DE MARIANA, s/d).

Possui um importante patrimônio histórico e cultural, com diversos monumentos e igrejas barrocas que foram construídas durante o período colonial. Atualmente, a cidade de Mariana é um importante centro turístico de Minas Gerais, recebendo milhares de visitantes todos os anos. Além das igrejas e monumentos históricos, a cidade possui uma rica gastronomia e uma cultura vibrante, com diversas manifestações folclóricas e artísticas. No entanto, a cidade também enfrenta desafios, como a preservação do patrimônio histórico e a busca por um desenvolvimento sustentável (LIMA, 2003; TURCHI, 2006).

A última estimativa populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para Mariana é de 61.830 habitantes, referente ao ano de 2021, divididos entre a área

urbana e a rural. O município possui dez Distritos: Águas Claras, Santa Rita Durão, Monsenhor Horta, Camargos, Bandeirantes (Ribeirão do Carmo), Padre Viegas (Sumidouro), Cláudio Manoel, Furquim, Passagem de Mariana e Cachoeira do Brumado.

A cidade de Mariana possui 25 escolas municipais, que oferecem desde a educação infantil até o ensino fundamental e médio. Essas escolas são responsáveis pela educação de uma média de 7.300 alunos, dos quais 200 apresentam alguma necessidade educativa especial (INEP, 2022). No entanto, é importante ressaltar que esses dados podem ter sofrido alterações ao longo do tempo, de acordo com a abertura e/ou o fechamento de novas escolas.

As escolas municipais de Mariana seguem, atualmente, o Plano Municipal de Educação (PME) que é um documento que está fundamentado pelos marcos político-institucionais³⁸, que tem como objetivo estabelecer metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino, da Educação Básica ao ensino superior, assegurando a formação e a valorização do magistério, o financiamento e a gestão da educação nos próximos dez anos (2014/2024) que servirá como marco de referência às ações educacionais (PME, 2015).

A pesquisa em questão foi realizada em uma escola de grande porte situada na cidade de Mariana. A escolha da cidade se deu em razão da presença do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, onde a pesquisadora realizou seu curso de Pós-Graduação em Educação. A escolha da escola em particular foi feita devido ao fato de ser considerada uma referência no município em relação ao Atendimento Educacional Especializado.

O primeiro contato com a escola foi estabelecido de forma informal, por meio de troca de mensagens via WhatsApp com a direção, na qual foram apresentados os objetivos da pesquisa e a necessidade de realizar entrevistas com as professoras do AEE, pais e alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais. Inicialmente, a direção solicitou que as professoras do AEE fossem consultadas para verificar se estavam dispostas a participar da pesquisa. Após a confirmação das professoras, a diretora orientou que fosse solicitada autorização à Secretaria Municipal de Educação, que a concedeu em outubro de 2021. Entre novembro e julho de 2022, aguardamos a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) para iniciar a pesquisa.

³⁸ Art. 214 da Constituição Federal de 1988; Art. 9 e 10 da LDBEN/96; Art. 204 da Constituição Estadual MG/89; pela Lei Federal 13.005/2014.

A Escola Municipal Inclusiva³⁹, campo da nossa pesquisa, está localizada em um bairro de médio a grande porte. Atende a crianças, jovens e adultos do próprio bairro e dos bairros adjacentes. Atualmente, a escola atende nos três turnos, as modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), contando com uma média de 1.500 discentes durante o ano. A estrutura do prédio escolar está dividida em 02 blocos de 02 pavimentos cada, possui rampas de acesso (externas e internas), sala da direção, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, secretaria, sala do arquivo morto, sala de vídeo/Auditório, almoxarifado, sala de recursos multifuncionais, 31 salas de aulas, biblioteca, refeitório, cozinha/despensa/vestiário, 06 banheiros sendo 02 destinados aos alunos da educação inclusiva, quadra esportiva coberta e parquinho (recreação).

A ida à escola ocorreu no mês julho de 2022, no qual fomos muito bem recebidas pela diretora, vice-diretora, professoras de AEE e demais profissionais da escola. Prontamente fomos convidadas a conhecer o espaço escolar, onde foi possível perceber o quanto é grande, espaçosa e acolhedora é a escola. Em seguida, solicitamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), com o objetivo de conhecer a história da escola, estrutura física e quadro pessoal, saber a respeito do currículo e dos planos de ação.

Durante o período de permanência na escola, ficamos na sala de recursos junto às professoras de AEE que no momento estava sem aluno, pois o mesmo havia faltado ao atendimento. Foi um momento em que as professoras nos apresentaram os materiais disponíveis para serem utilizados com as crianças e tivemos uma conversa informal a respeito do trabalho desenvolvido ali. Atualmente, a sala de recursos multifuncionais atende 21 alunos em cada período – matutino e vespertino – cada aluno tem seu horário determinado para comparecer ao atendimento no contraturno. A sala de recursos multifuncionais é composta por 04 armários e 04 prateleiras de parede onde são guardados os materiais como jogos, livros, brinquedos, entre outros, uma mesa para docente, 01 mesa redonda com cadeiras, 01 mesa contendo dois computadores, espelho, 01 plastificadora, 01 encadernadora, almofadas, tapetes emborrachados, 01 filtro de água, 01 mesinha infantil com cadeiras, dentre outros tantos objetos pedagógicos.

Esse primeiro contato com a escola, foi de grande valia para que pudéssemos observar um pouco como funciona a rotina de todos. Infelizmente não nos deparamos com nenhum aluno PAEE, mas através de um “bate papo”, com as professoras do AEE, a primeira impressão foi a

³⁹ Esse nome foi dado por uma das professoras da sala de recursos multifuncionais, em uma conversa informal, quando lhe foi perguntado qual nome ela daria para escola.

de que elas gostam do que fazem, têm conhecimentos sobre a área de atuação, estão sempre em busca da formação continuada e trabalham em conjunto com a equipe escolar. Alguns dias após esse primeiro momento, agendamos com as professoras do AEE o melhor horário e dia para que pudéssemos realizar a entrevista semiestruturada e que elas pudessem preencher um pequeno questionário.

Para realizarmos essa pesquisa contamos com a participação de 6 pessoas, sendo elas: 2 docentes do AEE, 2 mães de crianças que frequentam a SRM e seus respectivos filhos. Essa escolha se deu por acreditarmos que essas pessoas, em suas particularidades, teriam muito a contribuir com a temática investigada, uma vez que estão inseridas no mesmo ambiente educacional e vivenciaram juntas a alteração da rotina pelas mudanças ocorridas resultantes da pandemia de Covid-19.

5. O QUE NOS DIZEM OS PARTICIPANTES?

Neste capítulo, serão apresentadas as análises dos dados coletados por meio de entrevistas realizadas com as professoras, as mães e as crianças da escola *Lócus* da pesquisa. A coleta de dados por meio de entrevistas é um importante recurso em estudos qualitativos, uma vez que permite o acesso às percepções, experiências e opiniões dos participantes sobre o tema em questão. Nesse sentido, as entrevistas realizadas neste estudo foram fundamentais para a compreensão de como ocorria e de como ocorreu o Atendimento Educacional Especializado antes e durante a pandemia de Covid-19 através das percepções sentidas pelos envolvidos no processo. Além disso, foram adotadas medidas de ética e privacidade para garantir a confidencialidade das informações coletadas.

Para aprimorar a análise dos dados coletados durante as entrevistas, utilizamos eixos temáticos na organização das categorias temáticas, com base na abordagem da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a utilização de categorias temáticas é uma técnica amplamente empregada em estudos qualitativos, pois permite uma compreensão mais aprofundada dos dados coletados, facilitando a identificação de padrões e temas recorrentes nas respostas dos participantes.

Desse modo, o uso de categorias temáticas na pesquisa qualitativa possibilita uma organização mais sistemática dos dados e ajuda na interpretação dos resultados, uma vez que os temas emergentes são agrupados em categorias mais amplas e significativas. Dessa forma, a

análise dos dados se torna mais clara e objetiva, permitindo uma melhor compreensão dos fenômenos estudados. O resultado desse processo é apresentado no Quadro 2, que mostra os eixos temáticos utilizados para organizar as categorias temáticas da pesquisa.

Quadro 2: Categorização de análise

Eixos Temáticos	Categoria Temática
AEE antes da pandemia	Rotina da SRM Planejamentos PDI Conquistas e desafios
AEE durante a pandemia	Materiais utilizados Relação aluno <> professora <> pais Desafios enfrentados

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Com base nos eixos temáticos e categorias definidos na análise dos dados, apresentaremos a seguir as análises resultantes das entrevistas. Para garantir a privacidade dos participantes, utilizaremos nomes fictícios: as professoras serão identificadas como Professora 1 (P1) e Professora 2 (P2), as mães como Mãe 1 (M1) e Mãe 2 (M2) e as crianças como Criança 1 (C1) e Criança 2 (C2).

5.1 AEE antes da pandemia

No ano de 2014 a Escola Municipal Inclusiva foi contemplada com a criação da Sala de Recursos Multifuncionais que é um espaço físico no qual dispõe de materiais didáticos; mobiliário adequado; recursos pedagógicos e de acessibilidade; e equipamentos específicos para a oferta do AEE aos alunos em situação de deficiência (BRASIL, 2009). É a sala na qual os alunos são assistidos, particularmente, dentro de suas necessidades, por intermédio de um docente capacitado⁴⁰ para oferecer um fazer pedagógico diferenciado que possibilite a construção de conhecimentos.

A pesquisadora não teve acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição anterior à pandemia, o que impossibilitou a análise documental do que foi relatado pelas professoras. Segundo as informações fornecidas pelas Professoras 1 e 2, que trabalham no

⁴⁰ Para que o docente possa atuar no atendimento educacional especializado, devem ter licenciatura para o exercício da docência e conhecimentos específicos das áreas de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Atendimento Educacional Especializado (AEE), até o final de 2019 a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) seguia uma rotina de trabalho. No início de cada bimestre, eram realizadas reuniões com a equipe pedagógica da escola, seguidas de encontros com os demais professores do ensino regular e monitores que iriam dar aulas ou acompanhar os alunos em situação de deficiência. Essas reuniões tinham como objetivo elaborar e alinhar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), estabelecendo os objetivos de aprendizagem para cada criança.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento que estabelece metas e objetivos específicos para alunos em situação de deficiência, os quais serão trabalhados durante o Atendimento Educacional Especializado. O PDI é elaborado com base em uma avaliação multidisciplinar do aluno, levando em consideração suas habilidades, interesses, dificuldades e necessidades específicas. É um instrumento que busca garantir uma atenção educacional personalizada, com intervenções pedagógicas adequadas às necessidades individuais de cada aluno. O PDI deve ser atualizado periodicamente, de acordo com a evolução do aluno e os novos objetivos a serem alcançados, previstos no PPP da escola (MINAS GERAIS, 2014).

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é um documento que descreve as ações a serem realizadas pelo professor de AEE com o objetivo de atender às necessidades educacionais específicas do aluno em situação de deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. O PAEE deve ser elaborado em conjunto com o Plano de Desenvolvimento Individual, levando em consideração as habilidades e necessidades do aluno, assim como as orientações do professor regente e da equipe pedagógica. É importante ressaltar que o PAEE deve ser atualizado regularmente, de acordo com a evolução do aluno e as necessidades de ajustes nas atividades e intervenções propostas (MINAS GERAIS, 2014).

Os alunos que frequentam a SRM são matriculados na própria escola. Ao realizar a matrícula, os responsáveis preenchem alguns documentos nos quais especificam a deficiência e/ou transtorno da criança e, se houver, entregam o laudo médico. Essas informações são organizadas pela secretaria escolar, que as registra em uma tabela contendo o nome da criança, turma, turno, diagnóstico, necessidade de acompanhamento por um monitor, matrícula na SRM e necessidade de transporte fornecido pela prefeitura⁴¹. Posteriormente, essa tabela é compartilhada com a equipe gestora da escola, professoras da SRM e professores regentes.

⁴¹A Secretaria Municipal de Mariana oferece transporte aos alunos por meio de veículos da prefeitura. Esse serviço busca os alunos em suas residências, os leva para a escola, os busca na escola e os leva de volta para casa. Esse

A escola segue as diretrizes da legislação em vigor⁴² para atender aos alunos em situação de deficiência, que incluem alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. No entanto, devido à alta demanda de alunos, a Sala de Recursos Multifuncionais não consegue atender estudantes de outras escolas. Em 2019, a SRM atendia a 36 alunos, mas esse número diminuiu para 32 em 2020 e aumentou para 39 em 2021, com turmas nos turnos matutino e vespertino.

Até 2019, alguns alunos com necessidades mais intensas, conforme relatado pela Professora 2, recebiam dois atendimentos semanais de 50 minutos cada. Os demais alunos recebiam apenas um atendimento individual semanal de 50 minutos no contraturno. No entanto, devido ao aumento do número de alunos a partir de 2020, as Professoras 1 e 2 relatam que só foi possível oferecer um atendimento por semana, com duração de 1 hora.

a sala de recursos ela pode ter de 8 a 20 alunos e a gente já chegou a 23 alunos em cada turno, então a gente não tem como atender esses alunos de uma maneira mais efetiva, por exemplo, a lei fala que os alunos têm direito de 50 minutos à 2 horas semanais de atendimento na sala de recursos as outras salas de recursos do município, elas conseguem fazer 2 atendimentos de 50 minutos para cada criança porque tem 13, 12 alunos em cada turno, nós temos 20 alunos em cada turno, esse ano de 2022, a gente tem 18 alunos no turno da manhã e 20 alunos no turno da tarde e tá para entrar mais um aluno no turno da manhã então, devido a essa demanda grande a gente dividiu em quatro atendimentos diários, porque aí $4 \times 5 = 20$. Então, a gente consegue uma hora para cada um deles por semana, mas é por causa do quantitativo, se a gente tivesse uma quantidade menor de alunos, a gente poderia oferecer 2 atendimentos de 50 minutos para eles, né, o que seria mais viável. Mas, e a gente só atende a nossa escola, a gente não consegue atender outras escolas. As outras salas de recursos até atendem, Distritos, outras escolas que não têm sala de recursos, nós não conseguimos (PROFESSORA 1).

Hoje eu atendo alunos só da nossa escola, porque a demanda é muito grande. Mas eu não lembro que em 2019 eu tinha alunos de outra escola, mas eu já tive sim, por exemplo, já tive alunos de uma determinada escola do 6º ao 9º e eram alunos que eram nossos que saíam daqui do 5º ano para o 6º, e a gente acabava atendendo eles. Só que hoje a demanda é muito grande, parece que de manhã tem 20 também, eu estou com 21, estou além do que a lei permite que é 20, então assim, eu não consigo atender alunos de outra escola. A gente tem uma lista de espera da própria escola, não de aluno com deficiência, porque ele tem direito (PROFESSORA 2).

Como podemos observar, de acordo com os relatos das professoras, que há uma sobrecarga de alunos da própria escola sendo atendidos, o que dificulta a oferta de dois atendimentos semanais. Além disso, há uma lista de espera interna na escola, composta por

transporte é disponibilizado tanto para os estudantes do ensino regular quanto para aqueles que possuem matrícula dupla e frequentam a SRM no contraturno.

⁴² O Município de Mariana segue as orientações do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014).

alunos que não estão matriculados na SRM, mas que apresentam dificuldades que requerem suporte por parte das professoras do AEE. Mesmo não sendo formalmente atendidos na SRM, as professoras não deixam de prestar algum tipo de suporte ao professor titular ou ao aluno, devido às dificuldades apresentadas por eles.

[...] a demanda nossa de alunos matriculados que não são públicos da sala de recurso, né que tem transtorno, ou dislec, algum transtorno de aprendizagem seja dislexia, déficit de atenção, etc, também é muito grande. Embora este não seja o nosso público, a gente não deixa desamparado o professor que tem esse aluno. Então em off, eu e a Professora 2 a gente dá esse suporte para esse professor também, porque a gente entende que esses meninos necessitam de ajuda, mas a gente também não consegue matricular eles na sala de recurso que a gente não tem nem vaga. E esse público pode ser matriculado por lei? Pode se, se acontecer uma vaga né, mas se aparecer outro aluno que é público, ele perde a vaga em detrimento, né, por causa do [aluno] que tem esse direito legal (PROFESSORA 1).

É evidente a intenção das professoras de atender o maior número possível de alunos que necessitam de intervenção pedagógica, independentemente das limitações contextuais, transtornos ou deficiências. Essa abordagem está alinhada com o que o pesquisador Erick Plaisance (2019) discute sobre a situação de deficiência, em que a deficiência é imposta pelo ambiente àqueles que não se enquadram nos padrões sociais estabelecidos. As professoras estão buscando ir além dessas imposições sociais, fornecendo suporte e intervenção pedagógica para os alunos, com o objetivo de promover a inclusão e atender às suas necessidades educacionais individuais.

A busca por uma sociedade inclusiva implica uma profunda transformação das instituições, das práticas e dos modos de pensar. Nela, a educação ocupa um lugar privilegiado. Longe da antiga cultura da separação presente na Educação Especial e ultrapassando os limites da integração escolar, a Educação Inclusiva pode marcar uma etapa decisiva no acolhimento de todos os educandos e, conseqüentemente, inscrever-se plenamente na ambição democrática. (PLAISANCE, 2019, p.14).

A situação descrita pela Professora 1 exemplifica a busca por uma sociedade inclusiva, conforme mencionado por Plaisance (2019). Ela reconhece a importância de trabalhar com os alunos com transtorno, assim como com os alunos em situação de deficiência. Definir o acesso à SRM apenas para os alunos em situação de deficiência, em detrimento dos demais, pode reforçar uma cultura de separação. Superar essa limitação, mesmo que de forma informal, demonstra a ambição democrática das professoras em promover a integração escolar e a inclusão de todos os alunos.

Outro ponto destacado pelas professoras é a impossibilidade de realizar atendimentos em grupo devido à especificidade de cada aluno. Para que isso fosse viável, seria necessário cumprir os critérios estabelecidos pela legislação, que exigem que os alunos tenham necessidades educacionais semelhantes e a mesma faixa etária. No entanto, como ressalta a

professora 1, elas não conseguem atender a esses critérios devido às características individuais de cada aluno.

O máximo que eu posso agrupar são três alunos. Mas esse agrupamento tem critérios para acontecer. Tem que ter a mesma deficiência, mesma faixa etária. Eu não consigo cumprir esses critérios para agrupar os meus alunos porque, eh a, ou a faixa etária é diferente ou a deficiência é diferente ou acontece, por exemplo, eu tenho gêmeos com TEA, mas se eu juntar os dois eu não consigo trabalhar. Porque um eh, começa a aprontar e o outro vai atrás e eu não consigo fazer um trabalho efetivo. Individualmente eu consigo trabalhar com eles (PROFESSORA 1).

A realidade apresentada pelas professoras levanta a reflexão sobre a necessidade de ter duas salas de recursos ou uma sala maior com a possibilidade de duas professoras atuarem simultaneamente. O que as professoras destacam é que uma única professora por turno não está sendo suficiente para atender a todos os alunos. A queixa da Professora 2 de não ter tempo adequado para oferecer suporte aos outros professores da sala regular, bem como a dificuldade em auxiliar na observação de crianças em processo de investigação médica, fundamenta a ideia de ter uma estrutura mais ampla e recursos adicionais para atender às demandas. Essa abordagem permitiria um atendimento mais eficiente e abrangente, contemplando as necessidades individuais de cada aluno e oferecendo apoio aos demais profissionais envolvidos no processo educacional.

Mas a gente tem demanda de crianças que estão sendo investigadas, com laudo médico, através da equipe médica, então a gente está aguardando. Mas, a pedagoga sempre está vindo aqui conversar com a gente, né? Pedindo para gente fazer uma avaliação, dá uma observada para ver a necessidade dessa criança. Só que por enquanto a gente não pode nem trazer pra sala de recursos, ah, eu vou ficar um mês, para eu poder observar também, porque eu não tenho tempo, né? Não tem tempo não, desculpa, não tem horário para essa criança, devido a demanda ser muito grande. A maioria como eu te falei chega com laudo, os que não tem o laudo é perceptível, às vezes pelo pedagogo, pelo professor eles pedem para a gente fazer uma avaliação, dá uma olhada, ajudar a observar, só que a gente não está tendo horário aqui na sala de recurso para atender, né? Mas são alunos que estão em investigação pedagógica, ali também as professoras, os pedagogos chamam a família né? Conversam e muitas famílias às vezes levam, né, para a área da saúde para investigar melhor (PROFESSORA 2).

A citação de Baptista (2011; 2013) sobre a ampliação do papel da SRM na escola inclusiva é pertinente diante da discussão. O autor destaca que a SRM adquiriu um protagonismo justificado por suas características, como o pluralismo de ações exercido pelos professores do AEE. Esse pluralismo se manifesta desde o atendimento direto ao aluno ou a grupos de alunos até ações em rede, acompanhando processos que ocorrem nas salas de aula regulares. Os professores da SRM também organizam espaços transversais às turmas,

participam de projetos específicos, assessoram os colegas docentes e estabelecem contato com familiares e outros profissionais envolvidos no trabalho com os alunos.

Essa diversificação de ações evidencia que a SRM não é apenas um espaço físico onde ocorre o atendimento especializado, mas também um ambiente de produção de conhecimento, interação e cooperação. A SRM desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, além de contribuir para a troca de experiências entre os profissionais e o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Podemos observar que as professoras do AEE estão seguindo, na medida do possível, as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas, em particular pelas legislações estadual e federal. É importante ressaltar que o município de Mariana não possui uma legislação própria específica para a Educação Especial, portanto, as práticas adotadas estão embasadas nas políticas públicas estaduais. Essas políticas incluem a Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013, a Orientação SD nº 01/2005 e o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

As professoras estão utilizando esses documentos como referência para desenvolver suas práticas pedagógicas e garantir a participação/inclusão dos alunos em situação de deficiência no espaço escolar. Embora o município não tenha uma legislação específica, as professoras estão se apoiando nas orientações estaduais para oferecer um atendimento adequado aos alunos. Isso demonstra o comprometimento das professoras em seguir as normas e diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas, buscando proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

É importante destacar que todo o trabalho realizado pela SRM está fundamentado no Guia de Orientação para Educação Especial do Estado de Minas Gerais (2014). Esse guia tem como objetivo atender às necessidades educacionais específicas dos alunos em situação de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Ele serve como um referencial para as práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM, oferecendo diretrizes e orientações para o atendimento educacional especializado.

O Guia de Orientação é uma ferramenta fundamental para orientar o trabalho da SRM, auxiliando os professores no planejamento e desenvolvimento das atividades e intervenções pedagógicas, visando o pleno desenvolvimento dos alunos e sua participação efetiva no contexto escolar. A Professora 1 destaca a importância deste guia como base para o trabalho realizado na sala, demonstrando que as ações e estratégias adotadas seguem as recomendações estabelecidas pelo estado de Minas Gerais. Que de acordo com ela isso garante que o

atendimento aos alunos seja realizado de acordo com as políticas e diretrizes estabelecidas, proporcionando uma educação inclusiva e adequada às necessidades individuais dos alunos.

Esse guia de orientação é pautado na lei de inclusão e a gente segue esse guia de orientação. A lei é ela é mais, a lei de inclusão ela é mais técnica, né? Ela tem, ela vem com aquela visão jurídica, já o guia de orientação ele destrincha a lei de uma maneira mais didática para que a gente consiga compreender, então assim meu livro de cabeceira é o livro de orientação. Porque a partir dele que eu sei, quais são as minhas funções, quais não são as minhas funções, o que que é direito do meu aluno, o que não é direito, que é obrigação pra mim e para meu aluno. É a partir dele que eu oriento aos pais também a buscar os direitos dos alunos, que eu acho que eu não tenho que me calar diante de situações que eu vejo que são injustas, e eu não me calo mesmo. E também é onde eu posso falar assim, olha pai, olha mãe, vocês estão buscando uma coisa que não é direito e vocês não estão cumprindo com uma obrigação, então vamos sentar aqui vamos conversar vamos ver o que realmente podemos fazer para ajudar seu filho. Então eu acho, que todo professor da sala de recurso ele tem que ter em mente que sem um conhecimento legal, ele vai dar murro em ponta de faca, por isso a gente usa sempre o guia (PROFESSORA 1).

Com base na descrição fornecida pela professora, é evidente o comprometimento dessas profissionais em tentar cumprir o que é estabelecido pela legislação, organizando-se no espaço de trabalho, elaborando planos adequados para o atendimento dos alunos e buscando diálogo com os demais membros da equipe escolar e com as famílias. No entanto, é importante refletir sobre a interpretação que essas profissionais têm das políticas públicas em vigor, uma vez que estão envolvidas na prática diária. De acordo com Mainardes (2006, p.50), o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais “envolve a identificação de processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as diferentes áreas de atuação, assim como a análise de conflitos e disparidades entre os discursos presentes nessas áreas”. Isso significa que, na prática, as professoras podem enfrentar desafios e dificuldades para implementar plenamente as diretrizes das políticas públicas.

Essa reflexão nos leva a compreender que a interpretação e a aplicação das políticas públicas não são processos lineares, mas estão sujeitas a diferentes perspectivas e limitações encontradas na realidade das salas de recursos. É fundamental analisar essas questões e promover o diálogo entre teoria e prática, buscando soluções para superar os desafios e garantir uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos.

A rotina de trabalho das professoras do AEE é descrita como sendo restrita a espaço-tempo limitados, o que se torna insuficiente devido à grande demanda de alunos que necessitam de atendimento. Nesse espaço-tempo, as professoras precisam lidar com diferentes responsabilidades, incluindo o cuidado direto com as crianças, a orientação aos professores das salas regulares, e o planejamento e preparação de materiais para as atividades do AEE.

A necessidade de conciliar todas essas tarefas em um espaço-tempo limitado pode representar um desafio significativo para as professoras do AEE. Elas precisam gerenciar seu tempo de forma eficiente e fazer escolhas cuidadosas para garantir que todas as necessidades dos alunos sejam atendidas da melhor forma possível. Isso pode exigir uma organização rigorosa, criatividade na elaboração de materiais e uma abordagem flexível para lidar com as demandas diárias.

No que se refere ao planejamento da SRM, cada professora elabora o seu de acordo com os alunos que atende. O processo começa com uma avaliação diagnóstica realizada pela professora, a fim de identificar as habilidades, potencialidades e necessidades de cada aluno.

Com base nessa avaliação, são estabelecidos os objetivos a serem alcançados, levando em consideração o objetivo de aprendizagem da turma regular. O planejamento da SRM consiste na elaboração de ações específicas, como atividades, recursos e procedimentos metodológicos, que serão desenvolvidos para atender às necessidades individuais de cada aluno. É importante ressaltar que essas ações devem estar alinhadas com o Plano de AEE, que orienta as intervenções pedagógicas a serem realizadas (SANTOS, 2019).

A professora 1 relata uma situação vivenciada com uma de suas alunas:

se o aluno não consegue tempo de mesa, se ele não consegue ficar sentado eu não consigo alcançar o meu objetivo de aprendizagem com ele, então eu preciso treinar isso na sala de recurso. [...] Eu tive uma situação de uma aluna que ela ficava 27 segundos na mesa e para ela ficar 20 minutos eu demorei um ano, então depende do grau de comprometimento, depende da intensidade do treino, depende da periodicidade do atendimento, depende de um monte de coisa (PROFESSORA 1).

Observe-se na fala da Professora 1 o termo “treinar”. Ela indica que utiliza a SRM para desenvolver um treinamento da postura do aluno. Esse treinamento pode ser observado como um adestramento do aluno ao se comportar de forma inerte em sala de aula, simulando uma possível concentração a partir da inércia, mas que não garante a real absorção do conhecimento. Conforme mencionado por Plaisance (2015; 2019), é fundamental promover a adaptação do ambiente e considerar a real construção do indivíduo por meio do processo de aprendizagem. Isso implica em oferecer um ambiente inclusivo, onde as necessidades e potencialidades de cada aluno sejam consideradas, buscando-se estratégias que favoreçam a aprendizagem efetiva.

Isso pode indicar um foco excessivo na conformidade comportamental em vez de um ambiente de aprendizado mais holístico, que leva em consideração as habilidades individuais, as necessidades emocionais e as capacidades cognitivas dos alunos. Portanto, é importante

questionar se a meta de fazer com que todos os alunos permanecessem sentados por longos períodos é realmente um indicador válido de sucesso na aprendizagem.

O planejamento é um ato indispensável no contexto escolar, elaborando as práticas a serem desenvolvidas alinhadas às particularidades de cada um, criando melhores condições para o acesso e a permanência na sala de aula regular. O trabalho desenvolvido na SRM é minucioso e particular para cada caso, como podemos evidenciar no relato da Professora 1 a respeito de como ela organiza seu planejamento pautado nos objetivos que pretende alcançar com cada estudante:

Eu preciso treinar com ele essa capacidade de atenção, de concentração, eu preciso treinar com ele a percepção auditiva, percepção visual, eu preciso trabalhar com ele, por exemplo, a memória, é se ele tem dificuldade de memória de trabalho vai ficar mais difícil aprender também, né guardar o aprendizado, então a gente treina essa memória tem vários treinos que a gente faz, né? De memória, para atenção e etc a questão do controle inibitório enfim, a gente faz esse trabalho na sala de recurso, mas ele tem que ser baseado, o meu planejamento ele tem que ser baseado no objetivo de aprendizagem, no objetivo que foi determinado para aquele bimestre, em algumas situações esse planejamento ele é mensal, por quê? Porque são só 4 atendimentos por mês, né, e aí o treino não é uma coisa que eu vou fazer hoje e amanhã eu passo outra coisa, então quem vê de fora tem a impressão de que eu tô com muita preguiça, né? Porque eu tenho que repetir o treino várias vezes e tem treino que eu preciso repetir muitas vezes, muitas vezes, né? (PROFESSORA 1).

Pelos trechos citados, podemos perceber que a professora vê o trabalho docente como um processo de adestramento para desenvolver habilidades e competências nos alunos. Ela enfatiza a importância de um planejamento baseado em objetivos de aprendizagem, para que os “treinos” sejam efetivos e progressivos ao longo do tempo. Ela destaca que o grau de comprometimento⁴³ e a intensidade do “treino” são fatores determinantes para o sucesso do aluno, e que o processo pode ser demorado e exigir repetições constantes. No entanto, é importante considerar que o termo “treino” pode ter uma conotação mais restritiva e comportamental, e nem sempre reflete o ideal de um ambiente educacional holístico, que leva em conta as necessidades emocionais, cognitivas e individuais dos alunos.

A Professora 1 parece ter uma abordagem centrada nas necessidades individuais do aluno, identificando habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas para alcançar os objetivos de aprendizagem. Ela vê a sala de recurso como um espaço dedicado para o “treino” dessas habilidades, enfatizando a importância da frequência e constância no atendimento para garantir a efetividade do processo. No entanto, é importante considerar que a ideia de “treinar” os alunos pode transmitir uma abordagem mais comportamental e mecânica de ensino, que se

⁴³ Considera-se comprometimento a disponibilidade do aluno em frequentar os atendimentos.

concentra apenas em cumprir as expectativas impostas pela sociedade em relação às habilidades consideradas necessárias. Ela enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso e de um “treino constante” para que os alunos possam “progredir” em seu desenvolvimento.

Do mesmo modo que as professoras se preocupam com o planejamento na SRM elas também auxiliam no planejamento dos professores da sala de aula regular, como podemos observar na fala da Professora 2:

a gente orienta o professor com relação ao planejamento, orienta, que esse planejamento seja adaptado de acordo com a realidade daquele aluno. Igual tem aluno aqui que eu sei que trabalha só com pareamento, que não tem a motricidade desenvolvida, a coordenação motora. Então a gente orienta, mostra, às vezes faz encontros, mostra a forma, a gente apresenta material que a gente tem na sala de recurso, mostra qual que é a forma da gente trabalhar aqui o quê que poderia ser levado para sala de aula para o professor poder trabalhar para ter um bom resultado, para a criança ter um bom desenvolvimento (PROFESSORA 2).

Verificamos nas falas das Professoras que o ato de planejar é uma perspectiva inclusiva que se distingue por ser variado e único, ou seja, é diversificado dependendo da ocasião. O planejamento é um processo essencial no trabalho inclusivo, pois permite que as professoras do AEE se adaptem às estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. A fala da professora indica que é importante considerar a realidade do aluno para que o planejamento seja efetivo e capaz de promover a aprendizagem.

Dessa forma, o planejamento não é apenas um documento burocrático, mas sim uma ferramenta que permite aos professores organizar e direcionar o trabalho, possibilitando que o aluno em situação de deficiência possa aprender de maneira adequada e eficaz. É fundamental que o planejamento seja flexível e esteja sempre em constante avaliação e adaptação, a fim de atender às necessidades em constante mudança do aluno.

As professoras destacam duas realidades em relação ao perfil dos alunos que chegam para o atendimento na SRM. O primeiro perfil refere-se aos alunos que possuem laudo médico, já o segundo perfil é composto por alunos que não possuem laudo médico. Para compreender as necessidades e traçar as metodologias de aprendizagem para esses alunos, é necessário realizar um trabalho de investigação mais abrangente. Isso envolve a colaboração com os professores regentes, a família e a comunidade, a fim de obter informações que auxiliem na compreensão do perfil do aluno.

No entanto, devido à demanda de atendimento na SRM, pode haver limitações no tempo e recursos disponíveis para realizar essa investigação de forma abrangente. Isso pode resultar

em um lapso no entendimento das necessidades dos alunos sem laudo, o que pode impactar a efetividade das metodologias desenvolvidas para atender a esses alunos. É importante ressaltar a importância de um processo de investigação e compreensão das necessidades de todos os alunos, independentemente de possuírem ou não um laudo médico. Esse trabalho ostensivo de investigação, em colaboração com professores, família e comunidade, é essencial para garantir que todas as metodologias de aprendizagem sejam desenvolvidas de forma efetiva e adequada às necessidades individuais de cada aluno.

Ao analisarmos as narrativas das professoras, podemos perceber que suas práticas educativas parecem estar coerentes com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que enfatizam o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem, e apontam o desafio para a escola ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 33).

É importante ressaltar que, apesar das professoras demonstrarem preocupação em oferecer uma educação inclusiva e acessível aos alunos em situação de deficiência, suas práticas nem sempre refletem completamente as diretrizes e legislações que regem a Educação Especial. Embora busquem a articulação entre a equipe do AEE e os professores do ensino regular, é válido questionar se suas práticas estão realmente considerando as necessidades e individualidades de cada aluno.

Ao enfatizar a necessidade de treinamento dos alunos, as professoras parecem se adequar mais às expectativas e demandas sociais do que às necessidades e potencialidades individuais dos estudantes. Isso pode indicar uma abordagem mais centrada na padronização do comportamento e na conformidade com normas preestabelecidas, em vez de uma abordagem que valorize a diversidade e as capacidades únicas de cada aluno. Embora as professoras demonstrem esforço e dedicação em oferecer um ensino de qualidade, é fundamental que suas práticas sejam constantemente avaliadas e repensadas, de forma a garantir que estejam verdadeiramente promovendo a inclusão e atendendo às necessidades específicas de cada aluno.

Uma forma de concretizar essa ação é por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme relatado pelas Professoras 1 e 2. A elaboração do PDI acontece no início de cada ano letivo, e a Professora 2 descreve detalhadamente o processo:

tem todo envolvimento da equipe aqui da escola diretiva, da equipe pedagógica e professores. Então isso é muito bacana. Então talvez algumas escolas vão falhar essa construção porque não tem essa interação e aqui a gente tem. Então assim, a gente começa a fazer anamnese com as famílias, o pedagogo vai perguntando, a gente vai participando junto, os pais vão respondendo, então aquela primeira parte é feita dessa forma. Já na segunda parte, já senta pedagogo, professor de ensino regular e professor de sala de recurso. Aí, a gente começa a ver os objetivos que têm, que vem naquele PDI, aí o professor regular ele fica um pouco mais inseguro, aí quer consultar a gente né, mas você tem mais conhecimento dos termos que tem escrito lá, até mesmo conhecimento do aluno e acaba que a gente fica participando bastante de traçar essas metas e objetivos dentro do PDI junto com professor regente. Aí tem a última parte, que a gente já encaminha para o professor e ele vem relatando ali durante o ano todo tudo que é proposto para turma com os objetivos, conteúdo da BNCC direitinho, e o que foi proposto para aquele aluno dentro daquele conteúdo, o que que foi adaptado para ele dar conta daquele conteúdo e depois disso tem a parte de avaliação e tem a parte de relatório também e o professor regente faz (Professora 2)

A Professora 1 complementa:

E aí a gente determina bimestralmente o que é para turma, dentro das habilidades propostas para turma, quais daquelas habilidades eu consigo trabalhar com aquela criança. Vai ter habilidade ali que eu não vou conseguir naquele momento, então essa habilidade vai ser retirada, vai ter habilidade que eu consigo trabalhar só a metade dela, e aí eu tenho que anotar isso, habilidade “tal” eu só consigo trabalhar essa parte da habilidade, a metade da habilidade [...], eu não vou conseguir trabalhar aquela habilidade, eu preciso de pré-requisitos para trabalhar as habilidades da série então. Às vezes eu preciso voltar em habilidade de séries anteriores, porque por exemplo, se eu tô no quarto ano e o aluno não sabe nem as letras do alfabeto ainda, eu preciso retornar a habilidade de séries anteriores que são pré-requisitos para leitura e escrita, e aí eu tenho que discriminar no PDI quais são essas habilidades. [...]. Só que eu até volto habilidade de série anterior, mas eu não volto matéria de série anterior, conteúdo de série anterior (PROFESSORA 1).

Através das falas das professoras, fica evidente que elas realizam o planejamento e a adaptação do ensino de acordo com as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular⁴⁴ (BNCC). Em um processo bimestral, elas selecionam quais habilidades da BNCC

⁴⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais para os alunos brasileiros em todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A BNCC define competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em diferentes áreas do conhecimento, como Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, e Ensino religioso (opcional). Cada área do conhecimento possui habilidades específicas que são organizadas em diferentes níveis de ensino, considerando as diferentes fases do desenvolvimento cognitivo dos alunos. As habilidades da BNCC abrangem aspectos como comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, empatia, ética, entre outras. O objetivo é que os alunos desenvolvam essas habilidades ao longo de sua trajetória escolar, preparando-se melhor para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

serão trabalhadas com a turma e, em seguida, identificam individualmente as habilidades que cada criança já possui e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. Em determinados casos, é necessário retornar a habilidades de séries anteriores, que são consideradas pré-requisitos para a aprendizagem de novas habilidades. É importante ressaltar que esse retorno não se refere a conteúdos de séries anteriores, mas sim a habilidades específicas. Essa abordagem permite que as professoras adaptem seu ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, garantindo que todas as habilidades essenciais da BNCC sejam abordadas.

A adaptação mencionada no texto refere-se à forma como as professoras abordam o conteúdo da BNCC com cada aluno individualmente, levando em consideração suas habilidades e dificuldades específicas. Isso implica em realizar mudanças e ajustes no processo de ensino, de modo a torná-lo mais acessível e significativo para o aluno. Essas adaptações podem envolver a utilização de recursos pedagógicos diferenciados, como materiais didáticos adaptados, estratégias de ensino individualizadas, apoio de profissionais de apoio escolar e tecnologias assistivas, entre outros. O objetivo é garantir que cada aluno possa compreender e assimilar o conteúdo de acordo com suas necessidades e potencialidades, promovendo seu pleno desenvolvimento e aprendizagem.

É possível identificar na fala da Professora a tentativa de alinhar suas práticas com as orientações presentes no Guia de Orientações para a Construção do Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante (2018):

- Analisar as variáveis que se apresentam como barreira para o processo de ensino aprendizagem (item VI) e buscar estratégias para superá-las.
- Definir as estratégias metodológicas adequadas a serem utilizadas, assegurando a participação do/da estudante com deficiência nas atividades cotidianas da turma e o seu aproveitamento máximo, dentro de suas possibilidades, do conteúdo que será trabalhado.
- Definir prioridades (discussão coletiva), com o objetivo de possibilitar ao estudante avançar no seu processo escolar.
- Definir prazos e os recursos humanos, materiais e pedagógicos necessários para a implementação eficiente e eficaz da ação pedagógica planejada (PDI/SEE-MG,2018 p.41).

A elaboração e atualização do PDI são de extrema importância para a vida escolar do aluno, uma vez que esse documento serve como guia para acompanhar suas conquistas e dificuldades no processo de aprendizagem. Além disso, o PDI também desempenha um papel de avaliação contínua e descritiva do aluno em situação de deficiência. Segundo Glat e Pletsch (2013), o PDI deve ser encarado como uma estratégia para atender à diversidade dos alunos

presentes nas escolas atualmente, especialmente aqueles em situação de deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. É por meio do PDI que se busca oferecer uma resposta educativa adequada e personalizada para esses alunos, considerando suas necessidades específicas.

A elaboração do PDI oferece uma oportunidade para que haja uma interação entre a família, os professores e outros profissionais que acompanham a criança. É fundamental que todos os envolvidos nesse processo trabalhem de forma colaborativa, incluindo profissionais da área da educação e da saúde. Cada um desempenha um papel específico na elaboração do PDI, contribuindo com suas experiências e conhecimentos. Os profissionais da área da educação são responsáveis pelos aspectos pedagógicos e curriculares, enquanto os profissionais da saúde podem fornecer informações relevantes através de testes clínicos e avaliações específicas. A interação entre esses profissionais permite uma visão mais abrangente do aluno, considerando suas necessidades e potencialidades, e contribui para a construção de um plano mais completo e efetivo.

De acordo com a fala da Professora 2, ela expressa uma queixa em relação à estruturação do PDI. Ela acredita que a construção desse documento poderia ser feita de forma colaborativa, envolvendo os pedagogos da rede, os professores do ensino regular, os professores de AEE e os monitores. Ela sugere que o município conceda autonomia aos profissionais para participarem juntos na construção da estrutura do PDI. A professora menciona que, muitas vezes, o PDI acaba sendo extenso e cansativo, com uma quantidade excessiva de informações que podem ser desnecessárias. Ela argumenta que isso pode dificultar a leitura e o entendimento do documento por parte dos professores que irão utilizá-lo nos anos seguintes.

poderia estar construindo esse PDI juntos, construindo que eu falo é a estrutura, não é o PDI que a gente já constrói. É a estrutura dele, eu acho que poderia estar construindo junto, o município podia dar essa autonomia para pedagogo, os pedagogos da rede, professores do ensino regular, junto com professor de AEE, monitores também para estar construindo a estrutura deste PDI, porque as vezes ele fica muito maçante. E a gente pega em um PDI dessa grossura, ninguém lê, a maioria das pessoas não vão ler. O professor que vai pegar no outro ano, ele vai ler o que é necessário para ele, o relatório final que vem no PDI, relatório bimestral, semestral, ele faz assim sabe, porque é muita informação e são informações às vezes até desnecessária (PROFESSORA 2).

No entanto, é importante destacar que o PDI desempenha uma função fundamental na educação inclusiva, que é garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais. O PDI é uma ferramenta de gestão pedagógica que orienta e planeja ações específicas para atender às necessidades

individuais de cada aluno, assegurando sua inclusão na escola. Trata-se de um documento que descreve as estratégias de ensino, adaptações curriculares e recursos pedagógicos específicos a serem utilizados para promover o aprendizado de cada aluno.

Assim, o PDI é uma ferramenta essencial para a garantia da educação inclusiva e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem de todos os alunos. É necessário que os profissionais envolvidos na sua construção e implementação tenham clareza sobre a sua função e importância, e se empenhem em garantir que o documento seja elaborado de forma clara, objetiva e eficiente, para que seja de fato útil no planejamento e execução das ações pedagógicas.

Atualmente, o município de Mariana segue o modelo do PDI do Estado de Minas Gerais, que tem como objetivo orientar as escolas no desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação. O PDI estadual fornece diretrizes e orientações para a elaboração e implementação do plano nas unidades escolares. Dessa forma, o PDI estadual serve como um referencial para que as escolas de Mariana possam planejar e executar suas ações pedagógicas de forma alinhada às políticas e diretrizes educacionais do estado.

para a elaboração da avaliação diagnóstica inicial, análise de resultados dos aspectos cognitivos e metacognitivos, motor e psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais e das áreas de conhecimento, bem como para a elaboração dos relatórios conclusivos desta avaliação, que subsidiarão o planejamento da ação educacional visando a plena inclusão de todos os estudantes na escola (PDI/SEE-MG,2018 p.5)

O PDI que essas profissionais precisam elaborar é composto por 9 itens, sendo eles: Dados Institucionais; Dados do Estudante; Proposta Curricular Prevista no PPP para o Ciclo ou Ano de Escolaridade no qual o Estudante está Matriculado; Avaliação Diagnóstica Inicial; Análise Detalhada da Avaliação Diagnóstica Inicial; Relação de Necessidades Educacionais Especiais Decorrentes da Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação Apresentadas Pela Avaliação Diagnóstica; Planejamento Pedagógico (Trimestral); Avaliação Processual e Correção De Rumos; Anexo I - Quadro Demonstrativo do Planejamento Trimestral, Anexo II – Plano De Atendimento Educacional Especializado.

A preocupação levantada pela Professora 2 em relação ao PDI é válida, pois um modelo padronizado pode não atender às necessidades específicas de cada aluno em situação de deficiência. Ela ressalta que o documento pode se tornar extenso e pouco prático, com informações desnecessárias. No entanto, é importante lembrar que o objetivo do PDI é fornecer

diretrizes claras para o desenvolvimento de cada aluno, sem negligenciar os objetivos gerais das diretrizes curriculares.

Conforme mencionado por Glat e Pletsch (2013), o PDI deve ser visto como uma ferramenta para contemplar a diversidade dos alunos e como uma resposta educativa às necessidades de alunos em situação de deficiência. Portanto, a estrutura do PDI deve ser adaptada às necessidades individuais de cada aluno. Para garantir a eficácia do PDI, a Professora 2 destaca a importância da construção colaborativa entre os pedagogos, professores regulares, professores de AEE e monitores. Essa colaboração permitirá a criação de uma estrutura adaptada ao perfil de cada aluno, levando em consideração suas necessidades educacionais especiais. Dessa forma, o PDI poderá ser mais eficiente e adequado para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno de forma individualizada.

Na fala da Professora 2, há uma abstração em relação à informação de que o PDI da instituição não é construído em conjunto pelos profissionais envolvidos. Surge um conflito quando a professora menciona a falta de autonomia concedida pelo município, enquanto o objetivo do Guia de Orientações é que a construção do PDI seja realizada pela própria instituição de ensino, seguindo os parâmetros estabelecidos pelo guia. Vale ressaltar que não tivemos acesso ao Plano Político-Pedagógico (PPP) utilizado anteriormente à pandemia, nem ao PDI da instituição. A partir da fala da Professora 2, entende-se que possivelmente não se utiliza um PDI específico da instituição, mas sim o Guia de Orientações, o que pode não contemplar as particularidades da instituição.

Considerando a complexidade da atuação dos profissionais que trabalham com crianças em situação de deficiência, as professoras do AEE da Escola Municipal Incluir enfrentaram diversos desafios ao longo dos anos na SRM. A Professora 1 relatou momentos em que teve que lidar com barreiras atitudinais por parte da equipe pedagógica, o que dificultou o seu trabalho. No entanto, à medida que o trabalho era desenvolvido e os resultados começavam a surgir, ficou evidente que os alunos em situação de deficiência eram sujeitos capazes de aprender e se desenvolver. Com isso, a equipe do AEE foi conquistando espaço dentro da escola e ganhando a confiança dos demais profissionais.

Professora 1, que atua na sala de recurso multifuncional desde a sua implantação na escola, considera que ao longo do tempo, conquistou espaço, confiança e conhecimento. Através da participação em vários cursos, ela e sua equipe puderam aprimorar suas habilidades e conhecimentos na área. Mesmo com as mudanças de direção, a professora destaca que sempre contaram com o apoio da direção e da equipe pedagógica. No entanto, ela também menciona que essa conquista não foi fácil e envolveu momentos de sofrimento. A superação das

dificuldades e os esforços em prol da inclusão trouxeram resultados positivos, e hoje a equipe do AEE se encontra em um lugar favorável, onde são reconhecidos e valorizados.

conquistou espaço, a gente conquistou a confiança, a gente conquistou conhecimento por causa dos vários cursos que a gente foi fazendo. [...]. entra direção, sai direção, a gente tem o mesmo apoio da direção, a gente tem o mesmo apoio da equipe pedagógica e foi conquistada a muito duras penas sabe, foi muito sofrido, mas hoje a gente tá num lugar bacana (PROFESSORA1).

Essa trajetória de conquistas reflete a importância do trabalho árduo, do comprometimento e da perseverança dos profissionais que atuam no AEE, assim como da colaboração e apoio das demais partes envolvidas, como a direção da escola e a equipe pedagógica. É um testemunho do poder transformador da inclusão e da dedicação em proporcionar igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A Professora 1 compartilha uma preocupação relevante sobre a escassez de material disponível para a confecção de recursos adaptados aos alunos em sua sala de recurso multifuncional. Esses materiais adaptados são essenciais para atender às necessidades específicas dos estudantes em situação de deficiência. Infelizmente, a falta de recursos adequados representa um desafio significativo para o desenvolvimento das atividades e a promoção de um ambiente inclusivo.

A situação se agrava ao mencionar que tanto a Professora 1 quanto a Professora 2 muitas vezes precisam arcar com os custos desses materiais do próprio bolso. Isso destaca uma lacuna na infraestrutura e no suporte fornecidos pela escola e pelas instâncias responsáveis. É preocupante que os profissionais tenham que assumir esses custos adicionais, pois o acesso a materiais adaptados é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento dos alunos.

Hoje a gente tem as dificuldades que eu acho que toda escola pública tem né?! Que a questão de às vezes falta material, da gente ter que desembolsar muito, né?! Tem muita coisa na sala de recursos que eu e a Professora 2 compramos, a gente comprou plastificadora, a gente compra o material para plastificação, a gente compra velcro autoadesivo para montar material estruturado, a gente compra muita coisa, a gente gasta muito [...], em qual escola não tem esses problemas, né na sala comum ou nas salas de recurso. Quantos professores além da gente faz isso? Eu acho que quase 100% dos professores enfiam a mão no bolso, no próprio bolso para poder fazer um trabalho mais bacana, né, mas isso é estrutural. Isso é uma coisa que precisa de política pública para mudar, então hoje esse tipo de barreira, eu acho que é um mínimo perto do que a gente já passou no começo de quase ser impossibilitado de trabalhar por desconfiança (PROFESSORA 1).

A Professora 1 faz uma afirmação contundente ao destacar que quase 100% dos professores precisam usar recursos financeiros pessoais para suprir as necessidades de materiais

na sala de recurso multifuncional. Essa constatação está em consonância com resultados de pesquisas anteriores, como as de Teixeira (2019), Silva (2020), Guidini (2020), Silva (2020), Motta (2021) e Scaramussa (2021), que apontam para a mesma realidade. Essa situação representa um desafio significativo para o trabalho dos professores de AEE e afeta diretamente a qualidade do atendimento aos alunos em situação de deficiência. A Professora 1 ressalta a necessidade de políticas públicas que abordem e solucionem esse problema, reconhecendo que essa é uma questão que vai além do esforço individual dos docentes.

É importante ressaltar que os recursos financeiros destinados às escolas são limitados, e muitas vezes a compra de materiais específicos pode ser considerada uma prioridade inferior em relação a outras demandas. No entanto, se os professores continuarem tendo que adquirir esses materiais com recursos próprios, é improvável que ocorram mudanças significativas nessa realidade. Para garantir a qualidade do atendimento e suprir adequadamente as necessidades dos alunos em situação de deficiência, é fundamental que sejam adotadas políticas públicas efetivas que assegurem recursos adequados e suficientes para a aquisição dos materiais necessários. Somente com o apoio e investimento do poder público será possível superar essa dificuldade e promover uma educação inclusiva de qualidade, respeito e valorização.

É válido considerar que a falta de planejamento do orçamento público compromete a obrigatoriedade do compromisso político em relação à inclusão escolar pode dificultar a efetivação desse processo nas escolas. Nesse contexto, a ação dos professores de adquirir materiais com recursos próprios pode ser interpretada como uma forma de contornar as dificuldades impostas por um sistema que não tem priorizado adequadamente a inclusão escolar. Conforme mencionado por Oliveira (2017), uma análise mais aprofundada dessa situação nos levaria a compreender as motivações econômicas, políticas e os diferentes interesses envolvidos no movimento de inclusão escolar. Diante desse cenário, podemos considerar que os professores, ao agirem dessa maneira, estão cumprindo um compromisso ético com sua profissão diante da falta de compromisso político em relação à inclusão.

Essa ação das professoras pode ser vista como uma forma de garantir a qualidade do atendimento aos alunos em situação de deficiência, mesmo diante das limitações do sistema. Ao assumirem essa responsabilidade e investirem recursos pessoais para suprir as necessidades de materiais adaptados, os professores demonstram seu comprometimento com a inclusão e o bem-estar dos alunos. No entanto, é importante ressaltar que essa não deve ser uma solução definitiva. A responsabilidade de garantir os recursos necessários para a inclusão escolar não deve recair exclusivamente sobre os professores. É fundamental que os gestores educacionais

e os órgãos responsáveis adotem medidas efetivas para suprir essas demandas, proporcionando condições adequadas para a prática inclusiva nas escolas.

A Professora 2 relata que:

o desafio é de querer aprender mais para poder contribuir melhor com alunos e assim, principalmente, aluno com autismo [...], porque a gente aprende todos os dias, né, para aprender mais um pouquinho de como interagir com essa criança. Como eu poderia ajudar essa criança e essa criança me ajudar. Hoje eu entendo que eu aprendo muito mais com elas e elas me conduzem. [...]. Que eu não tinha esse conhecimento, talvez que eu tenho hoje, não só conhecimento acadêmico, mas o de experiência mesmo, que conta muito, assim que eu falo o contato né, dia a dia que a gente acaba aprendendo com eles. Eles vão norteando o que trabalhar com eles, lógico que a gente tem um planejamento, mas eles vão norteando como vamos executar aquele planejamento com eles (PROFESSORA 2).

Através da fala da Professora 2, fica evidente que ela está em busca das condições necessárias para uma educação inclusiva, alinhada com os princípios estabelecidos pelo documento "Educação para Todos" (BRASIL, 2009). Ela não se desanima diante dos desafios e está sempre em busca de novos conhecimentos para aprimorar sua prática. Segundo Libâneo (1994), a formação profissional do professor envolve a constante interação entre a teoria e a prática, em que o professor interpreta os problemas reais que surgem na experiência prática à luz da teoria, e orienta sua ação prática com base nessa fundamentação teórica. A Professora 2 demonstra estar engajada nesse processo, buscando relacionar sua prática pedagógica com a teoria, levando em consideração as necessidades do aluno.

Essa abordagem teórico-prática reflete o compromisso da Professora 2 em oferecer uma educação de qualidade e adequada às necessidades dos estudantes. Ao buscar constantemente atualizar-se e aprimorar sua prática, ela contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, levando em conta as demandas específicas de cada um. Dessa forma, é possível perceber o esforço da Professora 2 em estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, buscando aplicar os conhecimentos adquiridos em sua formação em benefício dos educandos. Sua postura evidencia a importância de uma formação contínua e reflexiva, baseada na intervenção entre teoria e a prática, para proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

As ações exercidas pelas professoras resultam na satisfação de poder observar a evolução dos alunos ao longo do tempo, como mencionado nos seguintes trechos:

Porque a gente inicia, e ele com aquela dificuldade, né? Cada aluno com uma determinada dificuldade e você ver que mesmo lentamente até o final do ano, você vai de acordo com o processo de desenvolvimento dele, quando chega no final do ano, o aluno que as vezes que não reconhecia as letras do alfabeto passa a conhecer, o aluno que não quantificava, começa a quantificar, aquele aluno que não lia, começa

a ler, aquele aluno que não comunicava, que a gente não entendia a forma dele se comunicar, porque ele está sempre se comunicando, a gente já conseguia entender a comunicação e comunicar com ele também, se fazer entender, às vezes através das imagens das figuras das peças que a gente trabalha ali com eles (PROFESSORA 2).

[...] não só curso, mais pesquisas que a gente foi fazendo por conta própria. Eu acho que conhecimento é a maior coisa, maior força que a gente pode ter, então assim, quanto mais a gente busca conhecimento, quanto mais a gente divide esse conhecimento, mas a gente aprende, então assim, hoje eu falo que a minha situação na escola, é uma situação onde eu me sinto confortável para continuar buscando, para continuar estudando, para se eu tiver, para mudar de opinião, porque as coisas mudam muito rapidamente dentro da neurociência, ela é uma base ali pra gente, principalmente com os estudos sobre o autismo, com TEA, né. Então, eu tenho essa liberdade hoje, inclusive de mudar de opinião, para falar assim: olha o que a gente pensava até tal, está tudo errado. Já tem novos estudos que falam isso, e isso, e isso, e a pessoa olhar pra mim e falar, não me julgar, falar assim “nossa falava besteira atoa não”, a pessoa sabe que até aquele momento eu acreditava no que eu falava, mas que eu mudei por causa da ciência, não foi mudar de opinião, foi eu mudar um foco baseado no estudo científico (PROFESSORA 1).

A fala das duas docentes ressalta a valorização do conhecimento e o compromisso contínuo com a aprendizagem por parte das professoras. A Professora 2 relata como ao longo do ano letivo, os alunos com dificuldades avançam e superam obstáculos em seu desenvolvimento. Ela destaca a importância de compreender a forma de comunicação de cada aluno e adaptar as estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades individuais. Essa narrativa evidencia a dedicação e o compromisso da professora em acompanhar o progresso de seus alunos.

A Professora 1 destaca a importância do conhecimento como um motor impulsionador em sua prática docente. Ela ressalta a necessidade de buscar constantemente informações atualizadas, seja por meio de cursos ou de pesquisas independentes. A professora reconhece que o conhecimento é uma base sólida para compreender e atuar junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista. Essa consciência demonstra seu compromisso em oferecer um ensino de qualidade e eficaz para seus alunos. Além disso, a Professora 1 enfatiza a importância de estar aberta a mudanças de opinião com base em novos estudos científicos. Isso reflete sua postura reflexiva e adaptável, evidenciando sua disposição em revisar e aprimorar suas práticas pedagógicas com base em evidências atualizadas. Essa abordagem demonstra seu comprometimento em fornecer um suporte educacional que esteja alinhado com as melhores práticas e conhecimentos disponíveis na área.

Ambas as falas destacam a importância do conhecimento e da capacitação contínua das professoras no trabalho com alunos em situação de deficiência. A busca pelo conhecimento é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e garantir o progresso dos alunos. Além disso, os relatos evidenciam a importância de estar aberto a mudanças e

atualizações, à medida que novas pesquisas e descobertas são feitas. Essas atitudes demonstram o comprometimento das professoras em tentar oferecer um atendimento de qualidade, superando desafios e se adaptando às necessidades individuais de cada aluno.

O trabalho desenvolvido na SRM tinha como principal objetivo promover a inclusão educacional e social dos alunos em situação de deficiência. A equipe de profissionais envolvida se empenhava em adaptar o ambiente escolar para atender às necessidades individuais dos alunos, considerando suas características únicas como desafios a serem superados, e não como limitações.

As professoras acreditavam que estavam criando um ambiente inclusivo e acolhedor, que reconhecia tanto as necessidades quanto às potencialidades de cada estudante. É importante ressaltar que a atuação do AEE vai além de uma abordagem técnica, envolvendo também uma dimensão política. Isso significa que o AEE deve estar comprometido com a transformação da sociedade e com a garantia da igualdade de oportunidades para todos os alunos. Essa abordagem mais ampla do AEE reforça a importância de uma educação inclusiva que não apenas adapte o ambiente, mas também trabalhe para transformar as estruturas sociais e garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

O professor Andrea Navarro, em uma entrevista, corrobora com a perspectiva apresentada:

Começa-se a entender a percepção da integração ou da inclusão escolar como sinônimo da presença do professor de apoio. Então, eu defendo de muito bom grado essa presença, mas deve ser um apoio evolutivo. Eu continuo a usar essa palavra, que me parece importante, sobretudo falando com os pais. É necessário um apoio evolutivo. Evolutivo quer dizer que, se no início ele tiver um apoio, o objetivo desse apoio deve ser aquele de afastar-se progressivamente e de fazer de modo que haja uma “base de proximidade”. [...] Insisto em dizer que o importante é entender o outro, para além do diagnóstico. É preciso ouvir a pessoa com deficiência e falar com ela, favorecendo que ela tenha acesso às informações (BAPTISTA; FREITAS; ZAGUI, 2023, p. 202-203).

O trabalho desenvolvido na SRM enfrenta desafios diários na tentativa de adaptar os alunos em situação de deficiência, levando em consideração as suas particularidades individuais. No entanto, é importante refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas e questionar se elas se concentram apenas na transformação do comportamento do indivíduo, sem considerar a necessidade de transformar o ambiente para acomodar e acolher adequadamente o aluno em situação de deficiência.

Alves (2022) ressalta que, há um amplo acordo sobre a desconfiança em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, especialmente aqueles com deficiência intelectual. Essa preocupação é evidente em todas as abordagens de formação, onde para o ensino presencial é sugerido o uso de planos de ensino individualizados, enquanto para o ensino à distância, diante do contexto pandêmico, a tutoria individualizada é uma alternativa. Independentemente do contexto educacional, a responsabilidade pela própria aprendizagem recai sobre o estudante.

Para promover a verdadeira inclusão, é necessário ir além das práticas individuais e pensar no compromisso da sociedade como um todo. O trabalho da equipe da SRM deve envolver uma abordagem política, na qual se luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Isso implica em buscar transformações estruturais que garantam o acesso igualitário a oportunidades e recursos educacionais para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

As diferentes abordagens adotadas no trabalho realizado refletem diversas concepções de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem o que evidencia um processo teórico-metodológico eclético que mantém as influências tradicionais do AEE na perspectiva inclusiva. Essa variedade, com motivações políticas, destaca a fragilidade da relação entre o trabalho realizado e o processo de escolarização dos alunos da Educação Especial (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012).

A concepção da responsabilidade dos professores está sendo revista, considerando as avaliações de desempenho tanto dos educadores quanto dos estudantes como fatores cruciais na determinação da qualidade educacional. Esse processo representa uma resposta ao déficit de consideração pelas circunstâncias objetivas que afetam o trabalho e o ensino, que para Garcia(2017) está intrinsecamente relacionado com a terceira categoria que fundamenta seus estudos, a saber: a precarização das condições nas quais a prática docente é realizada.

Assim, é fundamental considerar o papel do AEE não apenas como um serviço de apoio individualizado, mas como um agente de mudança social. Através da reflexão sobre as práticas pedagógicas, da promoção de políticas inclusivas e da conscientização da sociedade e o engajamento político, é possível avançar na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e no exercício do papel político do AEE na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

5.2 AEE durante a pandemia

Ao adentrarmos o ano de 2020, não tínhamos ideia de quantas surpresas nos esperava principalmente no âmbito educacional. As instituições educacionais costumam seguir um calendário anual, que prevê todos os eventos previsíveis do ano, como o início das aulas, festividades temáticas, férias e o encerramento dos 200 dias letivos. No entanto, de forma repentina, no ano de 2020, foi necessário o fechamento de todas as escolas devido à propagação do vírus Covid-19. As atividades planejadas no calendário anual precisaram ser suspensas por tempo indeterminado, levando as Secretarias Estaduais de Educação a elaborarem uma nova estratégia para este período atípico.

O Estado de Minas Gerais adotou, por meio da Resolução da SEE nº 4.310/2020, a estratégia de aulas *on-line* e interações virtuais entre professores, alunos e famílias. Tanto as instituições de ensino particular quanto as públicas foram orientadas a seguir essas diretrizes. Foi concedida autonomia às instituições para escolherem as plataformas que melhor atendessem às necessidades de seus alunos e professores.

No primeiro semestre de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Mariana optou por elaborar cadernos pedagógicos. Segundo a Professora 1 “*eram cadernos mais lúdicos, mais generalista, sem conteúdo específicos para ser fornecido para os alunos e esses cadernos eram para turma comum, eles não foram pensados assim, especificamente para criança com deficiência*”. Diante dessa situação, a Coordenadoria Municipal da Educação Inclusiva, em conjunto com as professoras de Atendimento Educacional Especializado do município, se organizaram para criar um caderno específico destinado aos alunos em situação de deficiência.

Esse material foi produzido em quatro níveis e cada nível ele estava vislumbrando um uma parcela dos nossos alunos, então a gente tinha um nível um mais básico, onde eu trabalhava as comparações simples, o pareamento, a motricidade, questões bem básicas mesmo para alunos que tinham extrema dificuldade, maior comprometimento cognitivo e esse nível 1 independia da série, porque a gente tinha aluno, não lembro mais se é era sétimo ano, que era nível 1, enfim. A gente tinha o nível 2, que já exigia um pouco mais e assim por diante, a cada nível a gente aumentava o grau da dificuldade das atividades que eram cobradas, mas seguindo os mesmos critérios que eram trabalhados na sala de recursos. Então a gente usou muito do material estruturado que a gente tinha na sala de recurso para moldar esses cadernos. Então eles não vislumbravam efetivamente conteúdos, mas eles vislumbravam desenvolvimento de funções executivas⁴⁵, que é o que a gente já trabalhava na sala de recursos mesmo (PROFESSORA 1).

⁴⁵ “As funções executivas são processos multidimensionais de controle cognitivo que se caracterizam por serem voluntários e exigir um alto esforço. Eles incluem a capacidade de avaliar, organizar e alcançar metas, bem como a capacidade de adaptar o comportamento com flexibilidade ao ser confrontado com novos problemas e situações” (RUEDA; PAZ-ALONSO, 2013, p. 7).

No segundo semestre de 2020, a Secretaria Municipal de Educação optou por utilizar os cadernos do Plano de Estudo Tutorado⁴⁶ (PET), que eram disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado. Esses cadernos eram impressos pela Secretaria Municipal de Mariana e entregues às escolas. Os responsáveis pelos alunos poderiam buscá-los nas escolas ou, alternativamente, eles seriam encaminhados diretamente para a casa dos alunos.

A Professora 1 também relatou que houve reclamações por parte dos pais/responsáveis em relação ao nível de dificuldade das atividades nos cadernos disponibilizados pela rede:

a grande maioria dos pais relatou pra gente que o caderno de AEE estava mais tranquilo, porque estava mais no nível do filho, que estava bem colorido, que estava, enfim, eles gostaram muito, [...]. E quando entrou o PET do estado, aí que os meninos assim, eles têm direito de receber o material impresso igual os outros, enfim, eles recebiam, mas o PET ele não estava pensando nem para os alunos sem deficiência, ainda mais os alunos com deficiência. Então a gente fez um volume 2 do caderno de AEE, em substituição do PET (PROFESSORA 1).

Tal afirmação corrobora com a fala da Mãe 1 e da Mãe 2

É, do governo o que eu pude usufruir com a Criança 1 nele eu usufruir, mas muita coisa não porque é difícil, né? Que era um bloco de todo tamanho pra fazer. Então assim, a criança 1 usufruiu muito mais do adaptado do que das apostilas. [...] O que eu pude fazer com a Criança 1 eu fiz. Às vezes, eu entregava o adaptado e falava assim: eu vou entregar o outro, mas eu vou no tempo da criança. Aí a criança fazia, às vezes eu entregava dois três meses depois, mas eu entregava (MÃE 1).

Os PETs era muito difícil. Os outros do estado nossa era muito difícil, eu tinha dificuldade de fazer. Agora o que era adaptado pra Criança 2 era uma coisa assim bem, bem tranquila. Dava pra fazer, às vezes até comentava assim: nossa Professora 2 é muito facinho né? Ah ela respondia: não mas tem que ser e tal. A Criança 2 gostava de fazer, que era recortar, é coisas mais lúdicas, apostila assim mais colorida, então dava conta, dava muito conta e poderia ser até um pouquinho mais, mas o PET mesmo do estado era muito difícil (MÃE 2).

Foi observado que os alunos em situação de deficiência receberam tanto o modelo de caderno da classe regular quanto o fornecido pelo AEE da instituição de ensino. Eles receberam instruções de que poderiam escolher um dos cadernos para entregar ou, se preferirem, poderiam entregar ambos. Independentemente do caderno escolhido, a entrega seria considerada para validar a carga horária.

Durante a coleta de dados por meio de entrevistas, as professoras não esclarecem claramente como foram orientadas quanto à utilização do material do PET disponibilizado pela

⁴⁶ O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar, ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular (MINAS GERAIS, 2020).

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em 2020. A Secretaria de Estado de Educação (SEE) disponibilizou o PET voltado para o ensino especial, e de acordo com a Secretaria, as orientações eram as seguintes:

Para os estudantes públicos da educação especial, os PETs deverão ser adaptados pelas escolas de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do estudante, com o grau de autonomia para a execução da atividade e com o recurso educacional especializado necessário para execução da atividade fora da escola. Para esses casos, a SEE/MG encaminhará os PETs por ano de escolaridade denominado Modalidades Especiais de Ensino e Atendimentos Específicos, como sugestão de atividades, e um conteúdo facilitador para que cada professor construa o material pertinente à sua turma (MINAS GERAIS, 2020).

Essas orientações indicam que as escolas e os professores têm como opção realizar as flexibilidades de adaptação do PET de acordo com as necessidades individuais dos alunos, levando em consideração seu PDI e recursos especializados. Além disso, a SEE fornecia um material de sugestão para cada ano de escolaridade, facilitando o trabalho dos professores na construção do material adaptado. Essas informações, esclareceriam de que forma as professoras deveriam ser orientadas para utilizar o material do PET da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em 2020, no contexto da educação especial.

Durante a coleta de dados, observou-se que a elaboração da apostila 2 para os alunos em situação de deficiência, que substituiria o PET disponibilizado, foi possivelmente realizada pelas professoras do AEE de forma instintiva. Isso sugere que elas não tinham conhecimento dos PETs para Modalidades Especiais de Ensino e Atendimento Específicos. A possível omissão da Secretaria Municipal de Educação de Mariana em fornecer orientações claras sobre o uso do PET acaba, indiretamente, causando um retrocesso em relação às leis que determinam que o AEE não substitui a sala de aula regular, mas sim complementa ou suplementa o ensino regular.

Com a chegada de 2021, houve uma mudança na gestão da Secretaria de Educação Municipal, promovida na substituição de quase todos os funcionários da Secretaria, incluindo a Coordenadora de Educação Inclusiva. Diante dessa situação, a Secretaria elaborou uma nova estratégia de atuação, decidindo manter apenas as atividades propostas no PET. De acordo com a Professora 2, a organização da rede no ano de 2021 foi melhorada.

[...] já teve uma organização maior e melhor, as coisas ficaram mais direcionadas, aí já parece que teve um documento⁴⁷ falando da função do AEE, como que ia ser o trabalho do professor durante aquele período pandêmico. Que a gente ficasse orientando o professor, a gente já não ia ficar muito direcionado pro aluno, mas nós

⁴⁷ Não conseguimos ter acesso a esse documento.

não deixamos de ter contato, mas o documento falava que a gente ia tá orientando o professor junto né? Junto com o pedagogo, eh, na questão das elaborações das construções dos PETs aí já começaram a trabalhar com os PETs né? Do Estado (PROFESSORA 2).

Neste momento, observa-se que as professoras do AEE têm um maior acesso ao conjunto de materiais do PET disponibilizados pelo Estado. Nesse caso, a equipe do AEE fica responsável por auxiliar na adaptação das atividades de acordo com a realidade de cada aluno. Os alunos já recebem o PET adaptado, sem a necessidade de adaptação posterior (PROFESSORA 1). Inicialmente, era marcada uma reunião *on-line* mensalmente com cada professor, na qual eram realizadas as adaptações em conjunto com o professor regente, ensinando como deveriam ser feitas. Com o tempo, os professores passaram a ter mais autonomia para realizar as adaptações e as reuniões passaram a ser para apreciação das questões adaptadas. Caso fosse necessário fazer alguma adaptação, ela seria realizada em conjunto pelos dois professores (PROFESSORA 1; PROFESSORA 2).

Essa nova estratégia adotada pelas professoras do AEE proporcionou uma maior participação dos alunos em situação de deficiência. Essa estratégia possibilitou que os alunos se envolvessem de forma mais ativa nas atividades realizadas pelos demais colegas. A Professora 2 menciona que o objetivo era ajudar na adaptação curricular para que as atividades se tornem prazerosas e remetem um pouco à sala de recurso. Ela destaca que muitas das atividades propostas no PET são relacionadas às atividades semelhantes trabalhadas no AEE, o que permitiu aos alunos fazerem conexões e relembrarem as atividades que fizeram com a professora de AEE. Essa contribuição foi realizada ao longo do ano de 2021.

ajudar nessa adaptação curricular pra que elas chegassem à maneira prazerosa e que também aquela atividade o fizesse remeter um pouquinho a sala de recurso, sabe? Porque eles iam ver, ele ia perceber que muita atividade trabalhada ali com regular no PET são atividades que a gente trabalha em pranchas aqui. Mesmo que seja de colagem no papel, que ela não seja plastificada, mas eles iam ter, ó, daquele insigth, assim, o momento, assim, falar, ó, isso aqui me lembra alguma coisa. Me lembra a tia, a atividade que eu faço lá com a tia. Então foi essa nossa contribuição durante 2021 (PROFESSORA 2).

Chama-se atenção para a orientação da adaptação do PET para estudantes em situação de deficiência, dada pela SEE/MG, que enfatiza a importância de seguir o Plano de Desenvolvimento Individual do estudante. No entanto, as professoras relatam que o desenvolvimento do PDI é um “trabalho árduo”. Ao investigar o Projeto Político-Pedagógico da instituição em 2021, constatou-se que o AEE e o PDI não eram contemplados. O PPP indicava a Sala de Recursos Multifuncionais, mas não direcionava seu público-alvo e seus

objetivos perante as seis dimensões. A inclusão não era um objetivo explícito, apenas a integração dos alunos em situação de deficiência com a escola e a comunidade. A falta de uma abordagem personalizada da instituição, em ter um modelo de PDI próprio, mesmo orientado pelo Guia de Orientação do Estado de Minas Gerais, dificulta o desenvolvimento do PDI do aluno conforme seus recursos dispostos.

Percebe-se que a mudança de estratégia adotada pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2021 foi uma ação assertiva. Embora não tenha sido viável manter o Atendimento Educacional Especializado para os alunos em situação de deficiência naquele momento, as professoras se mantiveram em contato constante, auxiliando na adaptação dos materiais a serem enviados para casa e orientando as mães e alunos em sua utilização. Essa abordagem está em conformidade com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que estabelece diretrizes para a implementação de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia.

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020, p. 15).

De acordo com o relato das professoras e das mães, fica evidente que durante a pandemia houve uma preocupação em ir além do conteúdo escolar. Foi notável o cuidado especial em manter o vínculo afetivo com os alunos e fornecer orientações às famílias. As professoras mencionaram que a sala de recursos multifuncionais já possuía um grupo com os pais, mesmo antes da pandemia, onde compartilharam momentos das crianças durante as atividades do AEE, bem como outros assuntos relevantes. Com a chegada da pandemia, essa interação com o grupo se intensificou. Inicialmente, o objetivo era preservar o vínculo afetivo e manter a referência com a escola. À medida que o distanciamento social se prolongava, esses contatos passaram a incluir também orientações aos pais e alunos sobre o desenvolvimento das atividades a serem realizadas.

A Professora 2 relata que *“então a gente fazia chamada de vídeo, que a criança pegava a apostila dele de lá, a gente pegava de cá, ia lendo e ia tentando ensinar aquela atividade”*, a professora 1 complementa afirmando que *“eles não ficaram sem ter orientação, e eles sempre tiveram liberdade de nos procurar quando fosse necessário, a gente sempre deixou isso muito claro, até no grupo a gente “e aí precisando de ajuda hoje? Quem está precisando pode ligar”*.

De acordo com as mães das crianças, essa ação de disponibilizar orientação e apoio constante por parte das professoras foi benéfica para que as crianças conseguissem acompanhar

as atividades propostas durante o ensino remoto. As mães destacaram que as professoras foram fundamentais para esclarecer dúvidas, auxiliar na compreensão das atividades e garantir que seus filhos não ficassem desamparados durante esse período. Essa proximidade e suporte oferecido pelas professoras contribuíram para que as crianças pudessem se envolver ativamente nas atividades e continuar seu processo de aprendizagem da melhor forma possível.

A Professora 1 foi dando um apoio pra Criança 1. A Professora 1 pegou a criança sozinha, num dia sozinha e foi fazendo assim. Ela [a professora] dividiu as etapas e um dia na semana ela juntava todos os alunos, entendeu? Mas ela [professora] conseguiu adaptar todos cada dia num seu horário. Ela [professora] manteve o que ela fazia na sala de recurso que eu eh quarenta e cinco minutos, vamos supor de aula ela pegou, continuou com a Criança 1, os quarenta e cinco minutos da Criança 1, uma hora de relógio, da Criança 1, cada dia ela tirava esse dia pra pessoa. [...]. Não desamparou momento algum. A Criança 1 conseguiu acompanhar, não ficou baqueada. Na escola no estudo normal, as professoras fizeram a mesma coisa (MÃE 1).

Então ela tinha sempre esse cuidado, ela [Professora 2] ligava, ela fazia chamadas de vídeo com a Criança 2 pra estar mostrando pra Criança 2 que tinha coisas assim, né? Que a Criança 2 ficava com dúvida (MÃE 2).

A busca pela manutenção do vínculo com os alunos e suas famílias, por parte das professoras do AEE, é uma estratégia educativa que entra em conformidade com o que foi proposto no Parecer CNE/CP nº 5/2020. O parecer ressalta a importância de garantir o atendimento educacional especializado durante o período de emergência, mesmo de forma não presencial. Destaca-se a colaboração entre os professores regentes e especializados, em conjunto com as famílias, para a organização das atividades pedagógicas nesse contexto (BRASIL, 2020).

Ao estabelecerem a comunicação constante com os pais e fornecer orientações sobre as atividades a serem realizadas em casa, as professoras do AEE demonstram estar alinhadas com as diretrizes do parecer, buscando assegurar a continuidade do apoio educacional aos alunos em situação de deficiência, mesmo diante das circunstâncias desafiadoras impostas pela pandemia. Essa abordagem reforça a importância do trabalho em parceria com as famílias e o uso de estratégias colaborativas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais.

Mesmo com o esforço das professoras, os relatos demonstram que as crianças responderam ao processo de adaptação do ensino *on-line*. Essa realidade é mencionada pelas mães, pelas professoras e até mesmo pelas próprias crianças. A mãe 1 relata que sua Criança 1

“*não estava aguentando mais ficar dentro de casa, desaprendeu tudo que sabia, o abecedário todo, os números até cinquenta, não sabia mais qual era, contava, mas na hora que eu mostrava no papel já não sabia qual era o número, as cores*”. O relato da mãe sobre a regressão no aprendizado da Criança 1 durante o período de ensino remoto evidencia os desafios enfrentados pelos alunos durante essa transição. A criança demonstrou esquecimento de conteúdos previamente aprendidos, como o abecedário completo, os números até cinquenta e o reconhecimento das cores. Essa situação destaca a necessidade de uma abordagem adequada para apoiar o desenvolvimento educacional dos alunos durante o ensino remoto.

A adaptação ao ambiente virtual pode ser desafiadora para alguns alunos, especialmente aqueles em situação de deficiência. É essencial que os professores e as famílias estejam atentos às dificuldades que possam surgir e trabalhem em conjunto para superá-las. O relato das mães e das professoras reforça a importância de oferecer suporte e recursos adequados aos alunos durante o ensino remoto, a fim de minimizar os impactos negativos na aprendizagem. Além disso, ressalta a necessidade de uma abordagem individualizada e personalizada, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno, para garantir um processo de ensino-aprendizagem efetivo mesmo em um contexto não presencial.

É válido ressaltar que a mãe 1 também relata preocupações adicionais, como o impacto na saúde mental e emocional da criança. É mencionado que a criança descontava suas emoções na comida, manifestava irritação e nervosismo. Esses comportamentos indicam que o contexto do ensino remoto pode ter desencadeado estresse e ansiedade na criança, afetando seu bem-estar geral.

Em 2019 a Criança 1 teve alta de tudo, fisioterapeuta, fono, psicóloga e TO. Quando foi em 2020, final de 2020 eu tive que ligar urgente pra lá, porque a Criança 1, culpou, colocava a coberta na cabeça, falava que o Bolsonaro era culpado pela pandemia, que ela não estava aguentando mais ficar dentro de casa. [...]. Aí tipo comeu demais. Eu tive que marcar nutricionista, tá? Com a nutricionista até hoje. Ela descontava na comida. Chorava. Eh, irritava. Ficava nervosa (MÃE 1).

Essas situações reforçam ainda mais a necessidade de um suporte adequado e abrangente para os alunos durante o ensino remoto. Além de garantir a continuidade do desenvolvimento educacional, é essencial considerar o aspecto emocional e promover estratégias de apoio à saúde mental dos estudantes.

A mãe 2 compartilha que a Criança 2 experimentou duas fases distintas durante esse período. Inicialmente, a criança sentiu falta da escola e das atividades que tanto apreciava, especialmente as aulas de educação física. A mãe relata: "*A criança 2 sentiu falta, queria ir pra escola, gostava muito da educação física, gostava das aulas e ele não tinha mais, eh por causa da pandemia, não estava tendo também eh, as consultas então ficava só em casa em casa em*

casa". Com o fechamento das escolas e a suspensão dessas atividades devido à pandemia, a criança passou a ficar em casa o tempo todo e com isso passou a demonstrar sentimento de frustração e desejo de retornar à escola. A falta das aulas de educação física, que eram uma fonte de prazer e socialização, teve um impacto negativo na criança. Essa situação pode ter contribuído para o aumento da agressividade e irritação o que levou à retomada do uso da medicação por um tempo.

Após um tempo de confinamento, a criança entrou em uma fase de aceitação, mostrando preferência pela rotina em casa. A mãe relata: "*Depois a Criança 2 já não queria voltar pra escola, já queria continuar com a rotina de casa, porque gostou, né? Então, foram dois anos com altos e baixos*". Essa montanha-russa emocional demonstra as diferentes reações e adaptações vivenciadas pela Criança 2 ao longo desse período desafiador.

Essa mudança de preferência pode ser atribuída a diversos fatores, como a adaptação às novas circunstâncias, o conforto do ambiente familiar e a possibilidade de maior controle sobre a rotina diária. É importante ressaltar que cada criança reage de forma única e pode passar por diferentes fases ao longo do período de ensino remoto. Enquanto algumas crianças podem sentir falta da escola e das interações sociais, outras podem encontrar conforto e segurança na rotina em casa.

Nesse sentido, seria de grande importância que a Secretaria Municipal de Educação tivesse implementado programas que atendessem aos sinais e sintomas de estresse, ansiedade ou outros problemas emocionais que poderiam surgir durante o ensino remoto. A oferta de recursos e estratégias de apoio emocional, como orientação individualizada, atividades de relaxamento e incentivo à comunicação aberta, poderia ter sido fundamental para auxiliar os alunos, pais/responsáveis e professores a lidarem com os desafios emocionais enfrentados durante esse período.

Através da fala das mães das crianças podemos observar o quanto a mudança de rotina impactou na vida das crianças de forma heterogênea. Dentro de suas individualidades, cada criança sentiu e vivenciou momentos de ruptura de uma rotina consolidada para uma nova rotina imposta pelo meio emergencial.

5.2.1 A reação das crianças diante do “novo”

Nesta etapa, realizaremos a análise das falas das crianças envolvidas. As entrevistas foram realizadas presencialmente. A Criança 1, com 9 anos de idade, foi diagnosticada com

paralisia cerebral de grau dois, enquanto a Criança 2, também com 9 anos, possui o diagnóstico de TEA. Durante a realização da entrevista, a Criança 2 optou pela presença da mãe na sala, o que acabou ajudando na comunicação, pois ela foi pouco participativa verbalmente.

A escola é um espaço fundamental para o aprendizado, desenvolvimento e interação social dos educandos. A Criança 1 demonstra muita satisfação em ir para a escola, pois, de acordo com ela, “*não tem nada para fazer em casa*”. Ela vai à escola para “*estudar, brincar e fazer várias coisas*”. Além disso, afirma ter muitos amigos, “*exatamente 24 na minha sala*”. Durante a descrição desse momento, a criança ficou sempre com um sorriso e sinalizando positivamente com a cabeça

A Criança 1 nos relatou que durante a realização das atividades em sala, quando sente a necessidade de ajuda, a Criança 1 conta com o apoio da monitora e da professora. Ela também menciona que, quando falta às aulas, os colegas de sala mostram a página que ela perdeu para que possa copiar. Essa fala da Criança 1 revela o quanto ela se sente segura e integrada ao ambiente escolar, além de destacar o benefício que a interação com os colegas proporciona a ela.

Inicialmente, foi questionado à Criança 2 o motivo de ela frequentar a escola. Nesse momento, ela respondeu: “*Porque eu não gosto*” (risos). Ao ser questionada sobre por que não gosta, ela olhou para a mãe, que estava ao lado, e sorriu, sem responder. A mãe também olhou para ela e sorriu. Em seguida, a Criança 2 disse: “*Todo dia é escola*”. Diante da resposta da Criança 2, questionou-se se ela gostava da escola, e timidamente ela respondeu “*Uhum*”, balançando a cabeça para indicar concordância. Além disso, ela complementou que o que mais gosta de fazer na escola é “*brincar*”.

Através das falas das Crianças 1 e 2, podemos perceber a relevância do processo de socialização escolar e das brincadeiras realizadas dentro da instituição para o seu desenvolvimento. Essas atividades proporcionam prazer e são diferentes do ato tradicional de aprender. De acordo com a visão de Paulo Freire (2005), a escola deve ser um espaço de diálogo, participação e construção coletiva do conhecimento. Infelizmente, essa dinâmica foi interrompida devido à pandemia

Uma das maiores preocupações dos pais e educadores durante a pandemia era como as crianças reagiriam ao ficarem em casa, tendo aulas *on-line* e estando distantes da vida social com seus colegas. Ao discutirmos esse período com a Criança 1, ela relata que foi “meio chato” e que não tinha nada para fazer além das aulas *on-line*. Ela menciona que a interação social era limitada, e embora não tenha contado, acredita que havia menos de vinte e três ou vinte e quatro colegas. Isso evidencia o esvaziamento da interação devido à comunicação virtual. Sobre as

atividades desenvolvidas durante esse período, a Criança 1 expressa sua opinião, dizendo: “*Ah era muito chato, não tinha nada pra fazer, só atividades, só copiando eu preferia na sala porque dentro de casa fica em silêncio e não tem nada pra fazer. Lá na escola tem barulhos, tem que copiar, tem várias coisas pra fazer.*”

A Criança 2 nos relata que, inicialmente, gostou de ficar em casa durante a pandemia. Ao questionarmos o motivo desse gosto, ela fica em silêncio por um momento e depois responde que havia esquecido. A mãe interrompe, lembrando que, no começo, a criança reclamava e queria ir para a escola, mas depois passou a gostar muito de ficar em casa. A Criança 2 concorda balançando a cabeça. Quando perguntada sobre o que mais sentiu falta, a criança destaca a escola, mencionando a professora e os colegas.

Primeiramente, é importante reconhecer que a pandemia apresentou desafios sem precedentes para a educação, e a transição repentina para o ensino *on-line* pode ter sido difícil para as crianças se adaptarem. No entanto, é fundamental destacar que as experiências das Crianças 1 e 2 não podem ser generalizadas para todas as crianças nesse contexto. Cada indivíduo pode ter vivenciado a situação de maneira única. Além disso, as crianças mencionam a falta de interação social e a sensação de tédio durante o período de ensino *on-line*. Isso nos leva a refletir sobre as estratégias adotadas pela instituição educacional para promover a interação entre os alunos, mesmo em um ambiente virtual.

Também é relevante considerar a comparação feita pela Criança 1 entre a sala de aula presencial e o ambiente silencioso em casa. É compreensível que o ambiente escolar possa ser mais estimulante e propício para a aprendizagem, mas isso não significa que o ensino *on-line* seja intrinsecamente menos eficaz. É necessário considerar que, naquele momento específico, as instituições educacionais adotaram recursos e estratégias pedagógicas para enfrentar os desafios da educação remota e buscar promover a interação e o engajamento dos alunos.

As atividades desenvolvidas pelas Crianças 1 e 2 foram realizadas por meio do Plano de Estudo Tutorado, sob a orientação de suas mães. A Criança 1 expressa que não era tão satisfatório quanto quando feita com a professora. Já a Criança 2 considera estudar como algo tedioso, exigindo esforço cognitivo além de seus interesses, especialmente por ser uma criança com dificuldades de aprendizado em leitura e escrita. O Plano de Estudo Tutorado prevê a participação de um familiar ou responsável como tutor, buscando suprir a ausência da presença física da professora (MINAS GERAIS, 2021). No entanto, não havia garantias em relação ao processo didático durante a tutoria, uma vez que o tutor poderia não ter conhecimentos específicos sobre o assunto.

Podemos destacar as limitações e desafios enfrentados no contexto da pandemia, mesmo com a utilização do Plano de Estudo Tutorado adaptado para crianças em situação de deficiência. Embora os docentes tenham se esforçado em buscar a qualidade do ensino e a importância de oferecer suporte adequado aos alunos durante o ensino remoto, não havia garantia de que seus tutores teriam a formação adequada para fornecer o suporte necessário.

Porém, acreditamos que a preocupação não se deve direcionar apenas em relação à capacitação dos tutores, especialmente quando se trata de crianças em situação de deficiência. A formação adequada dos tutores é importante para o desenvolvimento de um suporte educacional apropriado das crianças do AEE, porém, repensar o projeto político envolto ao AEE, independente do ensino remoto ou presencial é essencial para a verdadeira inclusão social (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Como foi possível observar, as duas crianças vivenciaram o período pandêmico de maneiras diferentes, e a sensação de ficar em casa afetou cada uma delas de forma distinta. No entanto, ambas destacam que “a adoção de atividades de ensino remoto [NÃO] representa um meio de resguardar o processo de ensino aprendizagem e [NÃO] mantém vivo o vínculo do estudante com a instituição” (BRASIL, 2021, p. 55 grifo nosso). Ou seja, a ideia posta pelo Ministério da Educação não atingiu essas crianças, nem tantas outras.

Essa constatação está em linha com as pesquisas realizadas por Carvalho (2020), Jardimino, Silva, Sampaio e Matias (2021), Correa (2022) e outros pesquisadores que se dedicaram a compreender como as aulas ocorreram durante a pandemia. Esses estudos corroboram a ideia de que o ensino remoto apresentou limitações significativas e não conseguiu atender adequadamente às demandas dos estudantes, incluindo as crianças analisadas neste contexto.

Essa reflexão nos leva a questionar a efetividade das estratégias adotadas pelo sistema educacional durante a pandemia e a necessidade de buscar alternativas mais adequadas para garantir a qualidade do ensino e a continuidade do vínculo entre estudantes e instituições educacionais em situações semelhantes. É essencial que essas questões sejam abordadas e aprimoradas para enfrentar futuros desafios e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente do contexto.

A pandemia trouxe consigo a necessidade de adaptação às novas formas de ensino e aprendizagem, especialmente por meio do ensino remoto. No entanto, é crucial reconhecer que a ausência da presencialidade impacta não apenas na dimensão física do ambiente escolar, mas também na construção do vínculo e da relação temporal entre as gerações. Carvalho (2020) ressalta que as transformações ocorridas na experiência escolar durante o período pandêmico

não se limitam apenas à dimensão espacial, mas também afetam o vínculo temporal entre as gerações envolvidas no processo educativo. Essa citação destaca a importância não apenas da interação física, mas também do contato e da conexão temporal entre alunos, professores e demais atores educacionais.

Esse aspecto temporal é fundamental para a transmissão de conhecimentos, valores e experiências entre as diferentes gerações envolvidas no processo educativo. A interação regular e contínua no ambiente escolar proporciona um espaço propício para o compartilhamento de vivências, diálogos, trocas de ideias e construção coletiva do conhecimento.

Ao considerarmos a citação mencionada, podemos refletir sobre como a ausência desse vínculo temporal afetou a experiência educacional das crianças durante a pandemia. A falta de interação presencial e de vivências compartilhadas pode ter impactado negativamente não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também na formação integral dos estudantes, que envolve aspectos sociais, emocionais e cognitivos.

Diante disso, é fundamental buscar estratégias e alternativas que valorizem e fortaleçam o vínculo temporal no contexto educacional, mesmo diante de situações desafiadoras como a pandemia. Ações que promovam a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento são essenciais para garantir uma educação significativa e enriquecedora, que considere a importância do aspecto temporal na formação dos estudantes.

6. REFLEXÃO SOBRE O VIVIDO

Entendi que escrever bem parece passar por um trabalho artístico por meio do qual você escolhe os melhores ângulos, as melhores tintas, os pincéis adequados para delinear cada ponto da obra, de forma

que a mensagem possa ser transmitida ao interlocutor de maneira objetiva e prazerosa, com cores que façam sentido e, por fim, cujo ator possa ser bem representado ao assinar sua obra de arte com a devida excelência
(SILVA, 2019, p. 16)

Estudar sobre pessoas em situação de deficiência é uma jornada irreversível. A cada leitura, adquirimos novos conhecimentos e a certeza de que cada indivíduo é único, com suas próprias particularidades que devem ser respeitadas. O ato de incluir alguém em algo ou em algum lugar é algo transformador, que afeta coisas, lugares e pessoas, deixando marcas que promovem uma reavaliação significativa para os envolvidos.

O objetivo principal deste estudo foi analisar como o Atendimento Educacional Especializado foi realizado antes da pandemia e quais estratégias foram adotadas durante o período pandêmico para garantir a continuidade desse atendimento aos alunos em situação de deficiência que frequentam o Ensino Fundamental I em uma escola municipal na cidade de Mariana /MG. Para alcançar esse objetivo, foram apresentados inicialmente os estudos teóricos relacionados ao tema, abrangendo os conceitos da Educação Especial e seus métodos de desenvolvimento, as circunstâncias da pandemia de Covid-19 em relação à Educação, bem como as políticas públicas implementadas para viabilizar o trabalho escolar. Em seguida, no capítulo posterior, foram apresentados os procedimentos metodológicos adotados, com o intuito de esclarecer a execução das análises realizadas neste estudo.

Ao analisar o objeto de estudo, nos deparamos com uma realidade em que ainda falta um número adequado de salas de recursos para atender a quantidade de alunos em situação de deficiência, escassez de materiais didáticos para a Sala de Recursos Multifuncionais a ponto de os professores precisarem comprá-los com recursos próprios para suprir essa necessidade. Além disso, há uma falta de comunicação entre os professores e gestores da escola para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, pouco incentivo das Secretarias de Educação para a formação continuada, falta de informações para as famílias sobre a deficiência de seus filhos e dificuldades em obter ajuda fora do ambiente escolar. Além disso, a pandemia de Covid-19 pegou todos de surpresa e não houve orientações claras sobre como fornecer suporte aos alunos do Atendimento Educacional Especializado. Diante dessa realidade apresentada nesta dissertação, surgem questionamentos sobre a eficácia do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que, mesmo com sua implantação, o suporte às crianças em situação de deficiência nas escolas ainda é insuficiente.

O desenvolvimento de políticas públicas para pessoas em situação de deficiência é um avanço inegável no reconhecimento de sua cidadania e reflete o desejo por um mundo inclusivo

e integrado. É importante esclarecer que a Educação Inclusiva não é sinónimo de Educação Especial. A Educação Inclusiva vai além da abordagem da Educação Especial nas escolas. A inclusão é uma proposta que parte do princípio de que as pessoas em situação de deficiência devem fazer parte do contexto escolar sem a preocupação de se a escola está preparada ou não para recebê-las. O espaço escolar passa a ser o local onde essas crianças podem participar plenamente, assim como todas as outras (PLAISANCE, 2019).

Em um ambiente inclusivo, as crianças em situação de deficiência devem ser vistas como estudantes em busca de novos aprendizados, assim como todas as outras crianças. É importante reconhecer que elas podem ter restrições pedagógicas e comportamentais, assim como qualquer aluno, e, portanto, devem receber instruções adequadas para garantir seu pleno desenvolvimento. É fundamental que sejam oferecidos recursos, apoios e estratégias educacionais que atendam às suas necessidades específicas, promovendo sua participação e progresso acadêmico. A inclusão requer um ambiente acolhedor e respeitoso, onde todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver juntas, independentemente de suas habilidades e condições humanas.

A inclusão escolar vai além da matrícula dos alunos em situação de deficiência na escola regular. É essencial garantir sua participação ativa e plena no ambiente escolar, bem como proporcionar oportunidades de aprendizagem que atendam às suas necessidades individuais. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se propõe com um papel fundamental nesse processo. Ele se oferece como suporte especializado, adaptando e sustentando os recursos pedagógicos necessários para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes em situação de deficiência. Além disso, o AEE tem como proposta estimular a autonomia e a independência dos alunos, ao fornecer-lhes ferramentas e estratégias que auxiliaria enfrentar os desafios e participar plenamente das atividades escolares.

No início da pesquisa, nos questionamos: o atendimento educacional especializado conseguiu criar possibilidades para manter o contato com as crianças e adaptou suas práticas inclusivas, que antes eram utilizadas na sala de recursos multifuncionais, para o contexto da pandemia? Com o objetivo de encontrar uma resposta, buscamos ouvir os relatos das professoras, mães e crianças que vivenciaram essa mudança de realidade ao longo de um período de dois anos.

O diálogo com essas pessoas me proporcionou aprendizados valiosos ao permitir que eu visse, ouvisse e vivenciasse histórias distintas, que se cruzam e se entrelaçam na busca pelo desenvolvimento de cidadãos ativos e críticos. São histórias de pessoas que, mesmo diante do medo de Covid-19, perseveraram acreditando em ser o caminho correto a seguir para manter

viva a essência da escola, mesmo que de forma remota. Essas experiências demonstraram a resiliência e dedicação daqueles indivíduos, que se adaptaram às circunstâncias desafiadoras e continuaram a promover a educação, mesmo em meio às adversidades. Essas histórias inspiradoras evidenciam a importância do compromisso com o processo educativo e o esforço em manter o vínculo entre escola e alunos, mesmo em tempos de distanciamento físico.

O Estado de Minas Gerais foi pioneiro na adoção e implementação do Plano de Estudo Tutorado (PET). Esse plano foi desenvolvido com o objetivo de fornecer um plano de estudos que abrangesse os objetivos da educação, com mediação dos professores nas instituições de ensino e acompanhamento dos familiares e/ou responsáveis dos alunos. No âmbito da Educação Especial, o Estado de Minas Gerais elaborou um material guia específico, que deveria ser desenvolvido em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada aluno em situação de deficiência.

Observando o objeto escolhido, constatou-se que, inicialmente, houve uma lacuna na transmissão de orientações aos professores de Atendimento Educacional Especializado sobre o uso do Plano de Estudo Tutorado por parte do Município de Mariana. Isso resultou na falta de ciência por parte dos professores do AEE em relação ao documento desenvolvido pelo Estado.

Diante dessa situação, os professores do AEE se uniram e buscaram desenvolver estratégias para garantir que os alunos em situação de deficiência não permanecessem sem acompanhamento. No primeiro ano da pandemia, foi adotada a criação de uma apostila específica para os alunos do AEE, uma vez que a apostila utilizada pelas demais turmas regulares não atende às necessidades e especificidades dos alunos em situação de deficiência. As professoras do AEE realizaram encontros on-line com as crianças para auxiliá-las na realização das atividades.

O fato de haver duas apostilas de atividades deu o direito de escolher aos pais/responsáveis para selecionarem aquela que melhor se adequasse à realidade do ensino-aprendizagem da criança, o que acabou tornando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma substituição das aulas regulares. No segundo ano da pandemia de Covid-19, ocorreu uma mudança política no município, que também afetou a Secretaria Municipal de Educação. Essa mudança resultou em uma alteração na estratégia de ensino, na qual as professoras do AEE passaram a realizar as adaptações em conjunto com os professores das salas regulares. Essa colaboração resultou na oferta de uma única apostila, com as modificações necessárias, para os alunos em situação de deficiência acompanharem as atividades da turma regular.

A relação entre professores, alunos e pais/responsáveis foi de suma importância durante o período de ensino remoto. A comunicação por meio de videochamadas pelo aplicativo

WhatsApp e a troca de mensagens se encontraram alternativas viáveis para manter o contato virtual. As professoras dedicaram-se tanto na manutenção do vínculo afetivo quanto na orientação necessária para que as crianças pudessem realizar as atividades propostas. No entanto, infelizmente, não foi possível oferecer um atendimento educacional especializado com a mesma qualidade que seria fornecida presencialmente.

Mesmo com todo o acolhimento proporcionado pelas professoras do AEE, as crianças sentiram de maneira intensa os efeitos do fechamento das escolas e do isolamento social. Foi constatada uma regressão tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto no aspecto psicológico das crianças. A escola representa um local fundamental para que as crianças possam estabelecer amizades e desenvolver habilidades sociais importantes. Com o fechamento das escolas, as crianças perdem essa oportunidade de estar em contato com seus pares e vivenciar experiências vividas.

De acordo com os relatos dos participantes da pesquisa, pode-se afirmar que as estratégias adotadas para mitigar os controles do fechamento das escolas representam desafios complexos para os professores, pais/responsáveis e alunos. Um dos principais desafios foi a limitação do atendimento individualizado de cada aluno, uma vez que as mães, que assumem a função de tutoria, muitas vezes enfrentaram dificuldades em relação à inexperiência pedagógica e à falta de familiaridade com os dispositivos virtuais de interação. Esses fatores insuficientes para tornar o processo de ensino remoto mais desafiador para todos os envolvidos.

Durante o estudo, foram identificados conflitos conceituais na aplicação das metodologias utilizadas pelos professores de AEE. Apesar do empenho e investimento, inclusive financeiro, por parte das professoras, o trabalho desenvolvido buscava atender ao que a sociedade considera como "ideal" para o desenvolvimento educacional: treinar os alunos para que fossem quietos e supostamente concentrados nas aulas regulares.

Essa abordagem de "treinar a ficar sentado" reflete uma falta de aperfeiçoamento do ambiente escolar para receber alunos em situação de deficiência, uma vez que suas características comportamentais individuais poderiam ser pensadas como "transtornos" para o desenvolvimento da aprendizagem coletiva na sala de aula. Além disso, o sucesso do aluno não deve ser medido apenas pela conformidade comportamental ou pelo cumprimento de metas estabelecidas, mas também pela capacidade de aplicar o conhecimento de forma significativa e autônoma.

Vale ressaltar que nesta dissertação, a proposta de "treino" é identificada e nomeada como uma metodologia de adestramento, na qual busca-se silenciar o aluno em situação de deficiência e enquadrá-lo nas regras comportamentais que a sociedade considera como

"corretas" em sala de aula. No entanto, de acordo com o conceito de inclusão por Plaisance (2015), a postura adotada pelas professoras e pela instituição vai contra o objetivo de incluir os alunos em situação de deficiência. A inclusão propõe que as particularidades e necessidades dos alunos sejam acolhidas e respeitadas, ao invés de serem suprimidas em prol de uma suposta "normalidade" ou conformidade com padrões seguidos.

Condenar as professoras por sua postura seria uma agressividade ingênua, pois elas são as mais frágeis no processo. As políticas públicas consideram os desejos de uma maioria que politicamente comandam as posturas sociais. Além disso, os alunos em situação de deficiência já são percebidos pela sociedade como "especiais", ou seja, já são notados como "diferentes". No entanto, a fragilidade das professoras, apesar de seus modestos esforços individuais para transformar o ambiente, as obriga a atender às exigências políticas sem muitas mudanças, para evitar que sejam diretamente substituídas por profissionais menos questionadores em seu trabalho.

A falta de uma política direcionada na sala de AEE diminui sua eficácia. Isso não é responsabilidade dos professores, mas sim de uma política que deixou de investir adequadamente, visando reduzir custos. Embora possa parecer um discurso bem-intencionado, na prática, resulta em uma busca por maior inclusão social, mas com cortes de gastos. Não houve um projeto nacional abrangente para formar os professores que atuam nessa área, e a formação foi compartimentalizada, entre outros fatores, também pela variedade de nomes dados a ela.

A experiência vivenciada durante o período pandêmico trouxe consigo uma série de questionamentos e desafios para todos os envolvidos no processo educacional. Foi um momento marcado por vivências intensas, emoções, dúvidas e incertezas. As crianças, como sujeitos diretamente ligados à educação, foram impactadas pela quebra abrupta da rotina escolar. As mães precisaram se desdobrar para conciliar as tarefas domésticas, o trabalho e a responsabilidade de acompanhar a educação dos filhos em casa. Os professores, por sua vez, tiveram que encontrar meios e métodos para levar a realidade escolar até os alunos, mesmo à distância.

Nesse contexto, estamos constantemente em transição, buscando adaptar-nos às novas circunstâncias e redefinindo nossas práticas educacionais. A pandemia nos confrontou com desafios inesperados, mas também nos proporcionou oportunidades de reflexão e aprendizado. Fomos impulsionados a repensar nossas concepções sobre ensino, aprendizagem e interação, e a buscar soluções criativas para garantir a continuidade do processo educativo. No entanto, é importante reconhecer que ainda há muitas questões em aberto. O futuro da educação pós-

pandemia ainda é incerto, e existem desafios significativos a serem enfrentados. É necessário repensar as práticas pedagógicas, considerando as novas demandas e necessidades dos alunos, e buscar formas de promover uma educação mais inclusiva, equitativa e resiliente.

As diretrizes para a educação a distância dos alunos da Educação Especial não apresentam distinções significativas em relação às abordagens já estabelecidas para o ensino presencial, conforme amplamente divulgado pelas políticas educacionais. Na verdade, a pandemia de Covid-19 expôs de forma evidente a exclusão histórica no acesso ao conhecimento que tem caracterizado a educação desses grupos de estudantes.

Consideramos que esta pesquisa representa apenas uma parte das muitas experiências vividas por professores, pais/responsáveis e alunos durante uma pandemia. É necessário realizar um estudo mais abrangente, envolvendo diferentes locais e pessoas, para obter uma compreensão mais ampla de como a pandemia afetou cada indivíduo e como eles lidaram com essa situação. As vivências e experiências durante esse período levantaram mais questionamentos do que respostas, mas também nos motivam a buscar soluções e repensar a educação de maneira mais inclusiva e abrangente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira. ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual**. Debates em Educação, v. 12, n. 28, p. 01-18, set/dez. 2020. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282> Acesso em 17 de março de 2022.

ALVES, Suelen Priscila Ferreira. **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 (2020)**. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em 17 de março de 2022.

AVILA, Lucas Reis. **A Pandemia de 2020 e a Escola: análises sobre autonomia de estudantes em uma Escola da rede pública do Estado de Minas Gerais**. 2021 198 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca PUC Minas.

BAPTISTA, Claudio Roberto, Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação E Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt#>. Acesso: 21 out. 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista Brasileira De Educação Especial, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>. Acesso: 21 out. 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE**. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 43-61.

BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; ZAGHI, Maria Luisa. Um diálogo com Andrea Canevaro. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Sessão Especial: RBEE: 30 anos - Um diálogo com Andrea Canevaro, Corumbá, v.29, e0202, p.195-206, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BERNACKI, Juliane Rogonni Ferrari. **O Papel Inclusivo do Atendimento Educacional Especializado para os Estudantes com Deficiência na Sala de Recursos no Município de Rondonópolis – MT**. 2021, 176 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO). Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11125634. Acesso em 23 jul.2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2013.

BOTO, Carlota. **Liturgia Escolar na Idade Moderna**. Campinas. Papirus, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 93.613**, de 21 de novembro de 1986, que extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 1986a.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2017.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de outubro de 2020a.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986-89**. Brasília: Senado Federal, 1986b. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=130255> Acesso: 5 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Brasil. MEC. CENESP. Subsídio para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental. Rio de Janeiro: FAE, 1984.

BRASIL. **Lei nº 7.486**, de 6 de junho de 1986, que aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências. Brasília, 1986c.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015, que aprova a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001**, que envolve as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Parecer nº 05, de 28 de abril 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, 01 jun 2020b. Seção 1, Pág. 32

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008b. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso: 29 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 186**, de 10 de março de 1978. Brasília, 1978.

BRASIL. **Portaria nº 69**, de 28 de agosto de 1986, que expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, 1986d.

BRASIL. **Portaria nº 4.059/2004**. Autoriza a oferta semipresencial em cursos de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2004.

BRASIL. **Portaria nº 1428/2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, Brasília, 4 fev. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **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, 18 mar. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mar. 2020e. Seção 1, p. 63-68. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-249560388>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Portaria nº 356**, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mar. 2020f. Seção 1, p. 1-4. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-20-de-marco-de-2020-249564703>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001c.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. MEC. SEESP. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. MEC. SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área da deficiência auditiva. Brasília: MEC/SEESP, 1995a.

BRASIL. MEC. SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

BRASIL. MEC. SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de deficiência múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 1995c.

BRASIL. MEC. SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 1995d.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?** In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF:CAPES, 2008. p. 43- 63.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, p. 261–276, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4662> . Acesso em: 14 jun. 2022.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de I. **Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109144, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109144> . Acesso em: 14 jun. 2022.

CORREA, Rosimere da Rosa. Professora Inumeráveis: **A Educação Inclusiva no Revés da Pandemia**. 2022. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/249161?show=full>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos no Brasil: avanços e caminho a percorrer – Entrevista com Dalmo Dallari**. Entrevista concedida a IHU on-line. Fundação Perseu Abramo. Partido dos Trabalhadores. 2009. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2009/01/22/direitos-humanos-no-brasil-avancos-e-caminho-a-percorrer-entrevista-com-dalmo-dallari/>. Acesso em 04 ag.2022

DEUS, Washington Luis De. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Visão da Equipe Pedagógica e das Famílias de Alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Estrela do Sul/MG no Ano de 2018**, 2020, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

FERREIRA, Carla Mercês Rocha Jatobá; LOPES, Tatiane Felipe. **A escola e a educação inclusiva: professoras e alunos em cena**. Revista Educação Especial, v. 29, n. 55, p. 441-456, maio/ago. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes; Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013, 256p.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Marco. Antônio Mello. **Paralisia cerebral e práticas pedagógicas: (in)apropriações do discurso médico**. 2009. 134f. (Tese de Doutorado em Ciências da Saúde – Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GALLAGHER, James J. **Planejamento da educação especial no Brasil**. In: PIRES, N. Educação especial em foco. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. p. 97- 132.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI**, In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI. Florianópolis: Ufsc/Ced/Nup, 2017. p. 19-66.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso.; MICHELS, Maria Helena. **Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital**. Educação e Realidade, v. 46, p. 1-21, 2021

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães de. **A constituição do público-alvo na política de educação especial brasileira: movimentos e disputas no interior do estado integral**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. 1-16, 2021.

GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes. **O Atendimento Educacional Especializado como Ação Pedagógica em Educação Especial**. 2020. 274f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandro Braga. **Atendimento Educacional Especializado como Ação Pedagógica em Educação Especial**. 1 ed. Campos do Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

GLAT, Rosana e PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro. UERJ. 2013.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila, Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.15-35

GOLDEBENRG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

HOLGES, Charles B; MOURA, Stephanie; LOCKE, Bárbara B; CONFIA, Torrey; BOND, Mark Aaron. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em 25 de março de 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mariana**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/mariana.html> . Acesso em: 25 fev. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciências e Esporte**, Campinas, v. 25, nº. 3, p.9-25, maio 2004.

JARDILINO, José Rubens Lima; SILVA, Marcelo Donizete da; SAMPAIO, Ana Maria Mendes; MATIAS, Breno Henrique. Condições educacionais e a exclusão digital na pandemia - 2020-2021: o caso da educação pública na Região dos Inconfidentes, MG. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 91–112, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665898>. Acesso em: 22 fev. 2023.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil**. In: MELETTI, S.F.; KASSAR, M. C. M. (Org). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. *Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; RABELO, Andressa Santos. **O “especial” na educação, o atendimento educacional especializado e a Educação Especial**. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 21-42.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014. 225 p.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo; Cortez, 1994.

LIMA, Luiz Costa. **A Invenção de Minas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LIMA, Maria Aparecida Dias **O Atendimento Educacional Especializado no Município De Mossoró/RN: Entre Saberes e Práticas**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/5887/1/MariaAL DISSERT.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 2003.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, v.27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha Teixeira. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MARIANA. **Decreto Municipal nº 10.030**, de 16 de março de 2020, que declara situação de emergência em saúde pública no município de Mariana em razão do surto de doença respiratória – 1.5.1.1.0 – Coronavírus e dispõe sobre as medidas para o seu enfrentamento previstas na Lei Federal nº 13.979, de 06 de Fevereiro de 2020 e cria o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 de Mariana. Mariana, 2020a.

MARIANA. **Plano Municipal de Educação de Mariana, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. 2015.

MARIANA. **Portaria nº 10, de 08 de maio de 2020**, que dispõe sobre as normas para o Regime Especial de Trabalho e para o atendimento aos alunos das Escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Mariana, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19). Mariana, 2020b.

MARIANA. **Prefeitura Municipal de Mariana**. Disponível em: <https://www.mariana.mg.gov.br/> . Acesso em: 25 fev. 2023.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 6ª editora. 2011.

MENDES, Enicéia G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, 2006.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **O caráter conservador da perspectiva inclusiva na Educação Especial: As salas multimeios na rede municipal de Florianópolis**. Revista Cocar. Belém, vol 6, n.11, p. 17-28, jan-jul 2012.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2013.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Decreto 47.886, de 15/03/2020**. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder

Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19) [...]. Minas Gerais Diário do Executivo Edição Extra, Belo Horizonte, 15 mar. 2020, p. 1, Col. 1. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47886&comp=&ano=2020>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Decreto 47.886, de 15/03/2020**. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19) [...]. Minas Gerais Diário do Executivo Edição Extra, Belo Horizonte, 15 mar. 2020a, p. 1, Col. 1. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47886&comp=&ano=2020>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MINAS GERAIS. **Decreto 47.891, de 20/03/2020**. Reconhece o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente Coronavírus (COVID-19). Minas Gerais Diário do Executivo Edição Extra, Belo Horizonte, 20 mar. 2020c. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=47891&ano=2020&tipo=DEC>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 1, de 15 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Belo Horizonte: Fazenda MG, 2020a. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentosnormativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-01-2020-15-de-marco-2020.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 15, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão das atividades educacionais e dá outras providências. Belo Horizonte: Fazenda MG, 2020b. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAODO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-15-DE-20-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 18, de 22 de março de 2020**. Jornal Minas Gerais, Belo Horizonte, ano 128, n. 63, 2020d. Disponível em: https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronavirus-legislacoes/25-03/Delib-COES-n-18-de-22.03.2020.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais** - 2014. Belo Horizonte, 2014.

MINAS GERAIS. **Orientação SD nº 01/2005** - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Diário Oficial de Minas Gerais: Belo Horizonte, p. 1-8, 9 abr. 2005. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MINAS GERAIS. PDI – **Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante de Minas Gerais**. Belo Horizonte, DESP/SEE/MG; ACS/SEE, 2018. Disponível

em:<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/cartilha-pdi-plano-desenvolvimento-individual-do-estudante.pdf> Acesso em: 01 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução CEE nº 474, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia COVID-19, e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE, 2020e. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/send/5-2020/12965-resolucao-cee-474-reorganizacao-calendario-escolar-final-pandemia-covid-19> . Acesso em: 20 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310/2020**. Belo Horizonte: SME, 2020.

MOTTA, Jonas Fontoura da. **Análise Dos Serviços do Atendimento Educacional Especializado no Município de Cachoeira do Sul-RS**. 2021. 87f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23170>. Acesso em: 18 jan.2023.

MÜLLER, Miriam Garcia. **Das Normativas às Práticas Cotidianas: (Re)conhecendo a Rede Municipal de Ensino De Canoas- RS**. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197101> . Acesso em: 19 jan. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1997, p.15-33.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo. de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; JORGE, Gláucia Maria dos Santos; COELHO, Jianne Ines Fialho. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–106, 2021.

OLIVEIRA, Flávia Teles Gonçalves. **O Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais em um município do interior de Mato Grosso do Sul**. 2020. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4531> . Acesso em: 19 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **O aluno da Educação Especial, a escola regular e as práticas pedagógicas**. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores e práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: Edufes, 2017, p. 235-259.

OPAS/OMS. **Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. Histórico da pandemia de Covid-19**. s/d. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> . Acesso em 15 de março de 2022.

OPAS/OMS. **Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde**. Disponível em <https://www.paho.org/pt/regulamento-sanitario-internacional-rsi>. Acesso em 15 de março de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PANSINI, Flávia. **SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO BRASIL: PARA QUÊ E PARA QUEM?** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Manaus, 2018.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Aspectos da Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, e155866, 2017.

PEREIRA, Cleomar Lima. **A família na rotina pedagógica do atendimento educacional especializado: uma proposta de intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais**. 2020. 221 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4270#preview-link0>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PESTANA, M. M. C.; Kassar, Monica de Carvalho Magalhães. **Educação em contexto de pandemia: breves reflexões**. Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade? RIET, v. 2, p. 22-37, 2021.

PLAISANCE, Éric. **Especial na Educação: significados e usos**. Educação & Realidade, v. 44, 2019.

PLETSCHE, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. **Educação comum ou especial? análise das diretrizes políticas de educação especial brasileira**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, São Paulo, v. 16, n. 2, 2021, Mai. p. 1286-1306.

QUADROS, Deisily de.; CORDEIRO, Gisele do Rocio. Pais, Filhos e Escola: Resignificações em tempo de pandemia. In: MACHADO, Dinamara P. **Educação em tempos de COVID-19: reflexões e narrativas de pais e professores**. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/06/Andressa-Santos-Rebello.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020**. Práxis Educativa.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda. Teodora As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

SANTANA, Camila Lima Santana e; BORGES SALES, Kathia Marise. **Aula em Casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia COVID-19**. Educação, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 75–92, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SANTO, Eniel E.; TRINDADE, Sara Dias. **Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências**. In: MACHADO, Dinamara P. Educação em tempos de COVID-19: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020

SANTOS, Luciana. **Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE**. Revista Ciências Humanas, v. 12, n. 1, p. 98-113, 2019. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/514/279>. Acesso em: 22 de jan. 2023.

SANTOS, Monica Pereira dos. **Práticas de Inclusão em Educação: dicas para professores**. Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS; Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019

SCARAMUSSA, Patrícia Vassoler. **O Trabalho Docente Articulado numa Perspectiva Colaborativa entre os Professores da Sala de Aula Regular e do Atendimento Educacional Especializado**. 2021. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10959247. Acesso em: 18 jan. 2023.

SCHUELER, Paulo. **O que é uma pandemia?** Notícias e Artigos, jul. 2021. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia#:~:text=Segundo%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%2C%20pandemia%20%C3%A9,sustentada%20de%20pessoa%20para%20pessoa>. Acesso: 10 jul.2022.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Marlon César. **O Atendimento Educacional Especializado em Uberaba – MG: Pressupostos, Desenvolvimento e Efetivação**. 2019. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <http://bdt.d.ufm.edu.br/handle/123456789/1246>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Trabalho docente no atendimento educacional especializado: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia**. 2020. 331 p.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32259>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. **Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Revista Histedler on-line, Campinas, São Paulo, v. 19, n. 1-23, 2019.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Amanda Machado. **Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS'**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado Em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde). Fundação Universidade Federal do Pampa, UFSM – FURG, Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4492/1/AMANDA%20MACHADO%20TEIXEIRA.pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

TURCHI, Maria Zilda. **Ouro Preto e Mariana: Guia histórico e turístico**. Belo Horizonte: Editora Crisálida, 2006.

UNA-SUS. **Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença**. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 25 fev. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Suspensão das aulas e resposta à COVID-19**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VAZ, Kamille; BARCELOS, Liliam Guimarães de; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso.; **Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada**. Revista Olhar de Professor, v. 24, p. 1-10, 2021. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. et al. **Lições de didática**. São Paulo: Papyrus, 2006.

VENCATO, Ana Paula. **Diferenças na Escola**. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (orgs.). Diferenças na Educação: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar. 2014, p. 19- 54.

VIEIRA, Ana Carolina; ARAÚJO, Maria Esther de. **Como o estado de Minas Gerais está trabalhando para alcançar o objetivo “Educação de Qualidade”, no contexto da pandemia**

de COVID-19. Educação Sem Distância - Revista Eletrônica da Faculdade Unyleya, v. 1, n. 4, 21 dez. 2021.

VIEIRA, Kelmara Mendes. et al. **Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida.** EaD em Foco, v. 10, n. 3, e1147, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1147>. Acesso em 23 de mar. de 2022.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista semiestruturada para a Professora de Atendimento Educacional Especializado - AEE

1) O AEE antes pandemia

a) Como ocorria seu trabalho na SRM com os alunos do AEE antes do período pandêmico?

- Cada aluno vinha quantas vezes por semana?

- E como era o planejamento do seu trabalho?

- Como acontecia o planejamento? Esse planejamento era você sozinha? E havia algum contato de vocês com a professora regente?

- E pra você, o que é adaptar atividade?

b) Os alunos que frequentam o AEE, você sabe se eles têm um PDI?

- Você já viu os PDI deles, já leu alguma coisa?

c) Naquele momento lá 2018, 2019 quais eram os principais desafios pra você no trabalho do AEE?

- Ao termino de 2019 o que você considera que foi conquistado?

2- Durante a pandemia

d) Durante a pandemia do Covid-19, que desde março de 2020 está presente no nosso cotidiano, foi possível alguma forma de manter o Atendimento Educacional Especializado?

- Quais foram as dificuldades enfrentadas por você para realizar alguma possibilidade de trabalho?

e) Como as famílias tiveram acesso ao material?

- Os pais dos alunos foram orientados para como proceder nas atividades, você deu algum tipo de orientação para a realização das atividades?

- Qual o retorno que você obteve dos pais da forma como os alunos do AEE responderam, como eles relacionaram com os trabalhos?

- Como você conseguia conversar com eles, como foi essa forma de interação?

Você gostaria de falar mais alguma coisa que eu deixei de perguntar?

Apêndice B- Roteiro de entrevista semiestruturada para os pais/responsáveis das crianças

- 1- Qual é o seu grau de formação?
- 2- Quantos anos você tem?
- 3- Qual a idade do seu filho?
- 4- Atualmente ele(a) está fazendo qual ano na escola?
- 5- Qual é a deficiência que ele(a) tem?
- 6- Como ocorreu esse diagnóstico?
- 7- Como ocorreu a trajetória escolar da sua criança?
- 8- Como ocorreu a ida para sala de recurso multifuncional?
- 9- Com a chegada da pandemia, como isso ficou a rotina escolar dele (a)?
- 10- A senhora percebeu alguma modificação do seu filho(a) durante esse período do afastamento da rotina escolar com a chegada da pandemia?
- 11- Os materiais oferecidos pela escola você achou condizente com o que ele(a) precisava? E como vocês tinham acesso a esse material?
- 12- Foi possível para a família realizar alguma atividade com a criança durante esse período de afastamento da escola?
- 12- Na sua opinião, quais são os pontos positivos das Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino e quais questões precisam ser revistas e readequadas?
- 13- Você gostaria de falar mais alguma coisa que eu deixei de perguntar?

Apêndice C- Roteiro de entrevista semiestruturada para as crianças que frequentam o AEE

- 1- Por que você vai à escola?
- 2- Você gosta da sua escola?
- 3- Quais os seus melhores amigos(as)?
- 4- O que você mais gosta de estudar?
- 5- A quem você pede ajuda para realizar suas atividades quando você está na escola?
- 6- Quem lhe ajuda a fazer os deveres em casa?
- 7- Durante esse tempo que você ficou em casa por conta da Pandemia sentiu falta de ir para escola? Do que você sentiu mais falta?

8- Você gostou de ter retornado pra escola?

Apêndice D- Questionário respondido pelos docentes

1- Nome:

2- Idade:

3- Formação

Graduação/Ano:

Pós Graduação/Ano:

Cursos que fez sobre a Educação Especial ou sobre o AEE:

4- Tempo de docência:

Tempo de docência no Atendimento Educacional Especializado:

5- Atua em mais de uma escola:

6- Qual a forma de vínculo com a escola?

7- O que te levou a trabalhar com pessoas com deficiência?

8- Quais as razões que lhe encaminharam para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado?