

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS
(PPGET)

SIMONE ADAMI SANTOS PEIXOTO

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE VALPARAÍSO DE GOIÁS/GO
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

LUZIÂNIA-GO
2023

SIMONE ADAMI SANTOS PEIXOTO

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE VALPARAÍSO DE GOIÁS/GO
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia – GO, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias, sob orientação do Professor Dr. Flávio Reis dos Santos.

LUZIÂNIA-GO
2023

P379e Peixoto, Simone Adami Santos

A educação inclusiva e as Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino municipal de Valparaíso de Goiás/GO durante a pandemia da Covid-19. – Luziânia, 2023.

116 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Flávio Reis dos Santos

1. Pandemia Covid-19. 2. Tecnologias Digitais. 3. Políticas Públicas . I. Santos, Flávio Reis dos. II. Título.

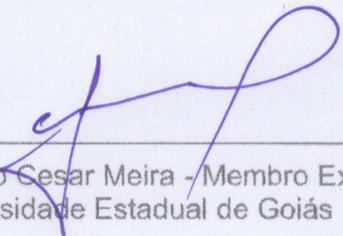
CDU 376:004

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE VALPARAÍSO DE GOIÁS/GO
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

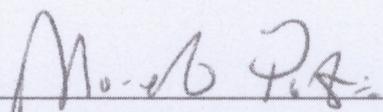
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia – GO, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias, sob orientação do Professor Dr. Flávio Reis dos Santos.

Aprovada em 04 de dezembro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos - Orientador
Universidade Estadual de Goiás



Prof. Dr. Júlio Cesar Meira - Membro Externo
Universidade Estadual de Goiás



Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto - Membro Interno
Universidade Estadual de Goiás

LUZIÂNIA-GO

2023

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor/autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Simone Adami Santos

Peixoto. E-mail: efsimone@gmail.com

Dados do trabalho

Título: A Educação Inclusiva e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino Municipal de Valparaíso de Goiás/GO durante a Pandemia da Covid-19.

Tipo

() Tese (X) Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico(PTT) ()Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologia.

Concorda com a liberação do documento:

SIM

NÃO

Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento: Solicitação de registro de patente;

Submissão de artigo em revista científica;

Publicação como capítulo de livro;

Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano. Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

DEDICATÓRIA

À minha avó Zeni Adami, *in memoriam*, que certamente estaria orgulhosa da minha trajetória.

À minha filha amada Isadora, que por vezes, estive ausente para completar esse desafio que me propus, e mesmo tão pequena demonstrou total compreensão. A ideia de ser um exemplo para sua vida acadêmica me move veementemente.

À Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás, pela pronta disponibilidade em proporcionar que eu pudesse investir tempo a esse estudo aprofundado. E que os resultados venham a contribuir para que a atuação da SME seja pautada em uma Educação Inclusiva científica e de qualidade.

À comunidade escolar, especialmente ao público da Educação Especial, na intenção que esse estudo venha proporcionar incentivos para que possam se desenvolver integralmente e socialmente. Além disso, desejo que haja uma participação ativa e plena em todos os espaços educacionais e que a luta contra o antipacitismo seja uma realidade, para que a verdadeira inclusão possa ocorrer.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste programa de pós-graduação, *stricto sensu*, e da minha pesquisa, não teria sido possível sem o grande apoio e a orientação de várias pessoas. Foi a materialização de um desejo “adormecido” por mais de 15 anos. Uma caminhada árdua com processos pessoais tortuosos, diante de um período cercado de incertezas provocado pela Pandemia do Covid-19, mas que resultou na transformação pessoal, deixando-me mais forte, resiliente, e com a certeza que tudo pode ser possível, quando o desejo é latente.

Agradeço primeiramente ao meu orientador, Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos, pela oportunidade ingressar no programa como aluna especial em sua disciplina, e me fazer acreditar que era possível de voltar para a academia depois de tantos anos. O apoio, a orientação e paciência durante este processo foram imprescindíveis. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa, desde a concepção do projeto até a redação final. Agradeço especialmente pelo seu parecer construtivo e pelo incentivo constante.

Agradeço ao corpo docente do programa de pós-graduação em gestão, educação e tecnologias (PPGET), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Luziânia-GO, especialmente aos Professores: Dra. Sônia Bessa, Dr. João Gabriel Nunes Modesto, Dr. Marcelo Duarte Porto e Dr. Francisco Alberto Severo de Almeida, certa que pautaram momentos de muito aprendizado acadêmico, conhecimentos e reflexões importantes para a construção dessa dissertação.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado, pelo apoio e amizade durante este período. Compartilhamos muitas experiências e aprendizados, que foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço a minha família, pelo apoio incondicional, sempre presentes em todos os momentos. Em especial, a minha prima Inaê Adami que foi incansável na revisão textual, e a minha filha Isadora, que me dá força pelo simples fato de existir, e me faz superar todos os desafios para conseguir seguir em frente.

Agradeço aos meus amigos e amigas, pelo apoio e incentivo. Vocês sempre estiveram ao meu lado, compartilhando minhas alegrias e tristezas. E um agradecimento especial à amiga Kleine Rocha, que foi a minha maior incentivadora a participar do processo seletivo do Mestrado, e me fazer acreditar que aquele desejo de ser mestra por uma universidade pública era perfeitamente possível.

Agradeço a todos os participantes da pesquisa, os Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Município de Valparaíso de Goiás, pelo tempo e disponibilidade. Suas contribuições foram essenciais para a compreensão do tema proposto.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação.

A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser.

(Mantoan, 2005)

É preciso que a escola possa olhar para os alunos, todos eles, inclusive aqueles que têm diferenças funcionais, não como alguém que está no mundo em condições inesperadas ou incompletas, mas como um sujeito inteiro. Sem faltas. Não é sobre acolher esta presença, mas sobre construir juntos uma existência comum, em benefício de todos.

(Rosa, 2020)

PEIXOTO, Simone Adami Santos. **A educação inclusiva e as tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino municipal de Valparaíso de Goiás/GO durante a pandemia da Covid-19**. 2023. 113f. Dissertação (Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Luziânia, 2023.

RESUMO

Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AAE) da Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás estão lotados nas escolas de ensino regular atuando nas salas de recurso e no Centro Integrado de Educação Inclusiva que visa contribuir nas condições ao acesso e permanência na escola no ensino regular, fazendo um trabalho com os alunos e atendimento aos professores para traçar estratégias pedagógicas para o melhor desenvolvimento dessa criança. O isolamento social causado pela pandemia da COVID-19 provocou o fechamento das instituições de ensino em todo o mundo, e com o nosso país não foi diferente. O ensino remoto foi regulamentado por meio da publicação da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição do ensino presencial para o ensino digital. A partir desse momento as dificuldades encontradas pelas comunidades escolares foram inúmeras, dentre as quais destacamos a inexistência de recursos materiais (computadores, *notebooks*, *tablets*, celulares, acesso às redes de internet etc.), tanto por parte das unidades escolares quanto por parte dos professores e, sobretudo dos alunos, com destaque para a falta de conhecimentos prévios dos sobre o manuseio e utilização de tais tecnologias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo geral para desenvolver a pesquisa foi investigar quais e como as tecnologias digitais da informação e comunicação foram utilizadas pelos professores que atuam na rede municipal de ensino de Valparaíso de Goiás no Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no processo de ensino e aprendizagem em tempos pandêmicos causados pela COVID-19. Optou-se por empreender uma pesquisa bibliográfica (teses, dissertações, monografias, livros e artigos científicos) disponibilizado pela literatura brasileira e mundial. Recorreu-se também aos documentos oficiais concernentes à educação, sobretudo, à Educação Especial, publicados pelo município de Valparaíso de Goiás e à legislação nacional (Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015. Encaminhou-se, portanto para uma pesquisa quanti-qualitativa e os procedimentos empíricos se voltaram para a aplicação de questionários semi-estruturados com 30 questões. Os participantes da pesquisa foram os 23 professores que atuaram no Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas salas de recurso das unidades escolares e no Centro Integrado de Educação Inclusiva (CIEI) do município de Valparaíso de Goiás/GO, durante a pandemia da COVID-19. A pesquisa desenvolvida aponta relevância de fornecer uma análise aprofundada sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a pandemia na rede municipal de ensino de Valparaíso de Goiás. Os resultados obtidos refletem não apenas a resiliência e criatividade dos professores, mas também a importância crucial das ferramentas digitais para a continuidade do processo educacional em tempos de desafios inesperados.

Palavras-Chave: COVID-19. Educação. Tecnologias Digitais. Políticas Públicas.

PEIXOTO, Simone Adami Santos. **Special Education, Digital Technologies and Inclusion in Municipal Education in Valparaíso de Goiás/GO during the Covid-19 Pandemic**. 2023. XXXf. Dissertation (Master in Management, Education and Technologies) – State University of Goiás, Luziânia/GO, 2023.

ABSTRACT

Teachers from the Specialized Educational Service (AAE) of the Municipal Department of Education of Valparaíso de Goiás are assigned to regular education schools, working in resource rooms and in the Integrated Center for Inclusive Education, which aims to contribute to the conditions for access and permanence at school in teaching. regularly, working with students and assisting teachers to outline pedagogical strategies for the best development of this child. The social isolation caused by the COVID-19 pandemic caused the closure of educational institutions around the world, and our country was no different. Remote teaching was regulated through the publication of MEC Ordinance No. 343, dated March 17, 2020, which provided for the replacement of face-to-face teaching with digital teaching. From that moment on, the difficulties encountered by school communities were numerous, among which we highlight the lack of material resources (computers, notebooks, tablets, cell phones, access to internet networks, etc.), both on the part of school units and on the part of teachers and, above all, students, with emphasis on the lack of prior knowledge on the handling and use of such technologies for the development of the teaching and learning process. The general objective to develop the research was to investigate which and how digital information and communication technologies were used by teachers working in the municipal education network of Valparaíso de Goiás in Specialized Educational Services for students with disabilities, global developmental disorders and high abilities. or giftedness in the teaching and learning process in pandemic times caused by COVID-19. It was decided to undertake a bibliographical research (theses, dissertations, monographs, books and scientific articles) available in Brazilian and world literature. We also used official documents concerning education, especially Special Education, published by the municipality of Valparaíso de Goiás and national legislation (Federal Constitution (CF) of 1988, Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) of 1996 , National Guidelines for Special Education in Basic Education of 2001, Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities of 2015. Therefore, it was directed towards a quantitative-qualitative research and the empirical procedures turned to the application of semi-structured questionnaires with 30 questions. The research participants were the 23 teachers who worked in the Specialized Educational Service (AEE), in the resource rooms of school units and in the Integrated Center for Inclusive Education (CIEI) in the municipality of Valparaíso de Goiás/GO, during the pandemic of COVID-19. The research developed highlights the relevance of providing an in-depth analysis on the use of Digital Information and Communication Technologies in the context of Specialized Educational Assistance (AEE) during the pandemic in the municipal education network of Valparaíso de Goiás. The results obtained reflect not only the resilience and creativity of teachers, but also the crucial importance of digital tools for the continuity of the educational process in times of unexpected challenges.

Keywords: COVID-19. Education. Digital Technologies. Public policy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação Utilizadas.....	88
Gráfico 2 – Aquisição de Aprendizagem.....	89
Gráfico 3 – Barreiras da Inclusão.....	89
Gráfico 4 – Nível de Estresse X Idade dos Professores.....	91
Gráfico 5 – Associação entre Nível de Estresse e Renda Familiar.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nível de Estresse X Renda.....	92
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 COVID-19: TRANSFORMAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE NA CONTEMPORANEIDADE.....	21
2.1 Sistema econômico capitalista e a pandemia da Covid-19 e: aprofundamento das desigualdades sociais.....	21
2.2 Detecção, proliferação e medidas de contenção e combate à Covid-19 no mundo e no Brasil	31
2.3 Educação, Educação Especial e Educação Inclusiva em tempos pandêmicos: medidas e providências legais.....	37
3 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PANDEMIA DE COVID-19	47
3.1 Direito de acesso ao ensino público gratuito no Brasil: Educação Básica, Educação Especial e Educação Inclusiva.....	47
3.2 Acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no Brasil em tempos pandêmicos de Covid-19.....	63
4 ATUAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO MUNICIPAL DE VALPARAÍSO/GO	74
4.1 Atuação legal da Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso para a manutenção das atividades educacionais/educativas	75
4.2 Realidade vivenciada cotidianamente na concepção dos professores do município durante a pandemia	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
6 REFERÊNCIAS.....	99
7 APÊNDICE	112

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 foram registrados os primeiros casos de uma pneumonia até então de causas desconhecidas. Em janeiro de 2020, cientistas chineses confirmam a existência de um novo tipo de Corona-Vírus (SARS-CoV-2), responsável pela doença respiratória aguda chamada de COVID-19, que tem por principal característica a alta velocidade de propagação e contágio, e que se espalhou rapidamente por inúmeros países causando a morte de milhares de pessoas. Medidas sanitárias de urgência e de isolamento social foram determinadas, a fim de conter a curva de ascensão e, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia.

Todos os segmentos da sociedade em nível mundial sofreram transformações jamais vistas, dentre as quais destaca-se a educação. O isolamento social provocou o fechamento das instituições de ensino em todo o mundo, e com o nosso país não foi diferente. As escolas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior tiveram as suas atividades suspensas em primeiro momento e, mais adiante, passaram a realizar as suas atividades remotamente com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

O ensino remoto foi regulamentado por meio da publicação da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição do ensino presencial para o ensino digital. A partir desse momento as dificuldades encontradas pelas comunidades escolares foram inúmeras, dentre as quais destaca-se a ausência de planejamento e previsão no Projeto Político Pedagógico, inexistência de recursos materiais (computadores, *notebooks*, *tablets*, celulares, acesso às redes de internet etc.) tanto por parte das unidades escolares quanto por parte dos professores e, sobretudo dos alunos, com destaque para a falta de conhecimentos prévios dos professores sobre o manuseio e utilização de tais tecnologias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar a diferença entre o Ensino a Distância (EaD), modalidade já existente no ensino superior, ensino médio, educação profissional e o Ensino Remoto Emergencial, utilizado na Educação Básica no período de pandemia. Enquanto a EaD trabalha com aulas gravadas, atividades em ambiente virtual (fóruns e *chats*) e substituição de professores por tutores.

O Ensino Remoto tem aulas em tempo real, atividades executadas em cadernos e livros, e posteriormente, enviadas para correção. Além do professor ser figura indispensável, não cabendo substituição por um tutor, existe um grande preconceito pelo ensino nesses formatos, tidos como menos eficientes no processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, Arruda (2020) esclarece que:

Os usos de TDIC no período da Pandemia geram controvérsias porque eles trazem consigo a perspectiva da educação online ou educação remota, ou como é mais conhecida no Brasil, Educação a Distância (EaD). Apesar dos dois termos serem amplamente difundidos como sinônimos, Educação a distância torna-se mais abrangente, porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos (Arruda, 2020, p. 264).

Entende-se que a viabilização do Ensino a Distância ou do Ensino Remoto somente é possível pelo desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. De acordo com Capovilla (1997), o Brasil conta com um significativo acervo de recursos tecnológicos, sendo possível aprimorar a qualidade das interações entre pesquisadores, professores, alunos e pais que estão na luta por melhorias e avanços na Educação Especial.

A legislação brasileira conceitua a Educação Especial diferente da Educação Inclusiva. A primeira sendo o ensino exclusivo para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e a segunda trata-se do direito a permanência no ensino regular com respeito às diferenças, onde a inclusão se mostra necessária para as pessoas com deficiências e/ou para as pessoas com alguma necessidade educacional especial permanente ou transitória. Tomar-se-á aqui como princípio a Educação Especial, que é uma modalidade de ensino, com a perspectiva inclusiva conforme Mantoan (2003, p. 26): o “especial da educação”, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos os alunos que fracassem em suas salas de aulas.

Um dos procedimentos disponíveis pelas escolas públicas para garantir o processo de ensino-aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é oferta dentro da grade curricular, do professor do atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recurso multifuncional. O atendimento é realizado no turno contrário ao da escolarização regular, onde é priorizada a autonomia do estudante a fim de romper

barreiras de acessibilidade além dos muros da escola.

Uma ferramenta interessante ao trabalho do Professor do AEE na sala de recursos multifuncional para colaborar no processo de inclusão são as Tecnologias Assistivas. Visam proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. São recursos de grande importância para proporcionar aprendizagem significativa junto a um currículo funcional adaptado à especificidade do aluno, que podem contribuir para diminuir as barreiras apresentadas na sociedade. Cada deficiência tem sua necessidade específica de adaptação para garantir uma melhor acessibilidade.

O professor não necessariamente precisa ser um especialista nas tecnologias digitais de informação e comunicação, mas necessita desenvolver capacidades intelectuais para ser mediador, promover e buscar aprendizagens significativas. Na competência geral 5 da Base Nacional Comum Curricular temos:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AAE) da Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás estão lotados nas escolas de ensino regular atuando nas salas de recurso e no Centro Integrado de Educação Inclusiva que visa contribuir nas condições ao acesso e permanência na escola no ensino regular, fazendo um trabalho com os alunos e atendimentos aos professores para traçar estratégias pedagógicas para o melhor desenvolvimento dessa criança. Vale ressaltar que o CIEI, nada tem a ver com os tradicionais Centros de Ensinos Especiais que substituem as escolas para os alunos com deficiências. O CIEI tem como meta, a complementação e suplementação das ações pedagógicas afim da promoção da inclusão na escola e na comunidade.

A corporeidade com o aluno, o relacionamento interpessoal, a socialização e o vínculo são fatores de extrema relevância na aquisição de saberes e no processo de ensino-aprendizagem. Na inclusão, esse contato traz confiança para relação professor-aluno. O acesso e o vínculo com o aluno pode ser mais demorado. E o isolamento trazido pela pandemia da COVID-19 atua exatamente nesses aspectos, e em tal grau que pode comprometer a aquisição da aprendizagem. Formas de

aproximação e elo, mesmo que virtuais precisam ser claramente repensadas para que não venha a ser perdida demasiadamente a afinidade adquirida.

Libâneo (2008), destaca aspectos de interação professor-aluno que devem ser considerados: o cognoscitivo (forma de comunicação) e sócio-emocional (relações pessoais). A forma de falar, os recursos de linguagens utilizados, os vínculos afetivos, autoridade e autonomia são alguns fatores importantes para a qualidade do processo de ensino. Há a necessidade de atenção, de um olhar cuidadoso e estratégias para que os estudantes consigam produzir no distanciamento social.

As dificuldades enfrentadas e os desafios impostos aos professores que atuam na Educação Especial na perspectiva inclusiva se mostraram ainda mais agudos, uma vez que as pessoas com deficiência (PCD) têm diferentes limitações e demandam dos profissionais da educação maior preocupação e atenção para que o processo educativo seja exitoso. No município de Valparaíso de Goiás, a Secretaria de Educação se empenhou em disponibilizar aos professores treinamento/formação virtualmente para que as atividades de ensino pudessem ser retomadas o mais rápido possível.

O processo formativo para o reconhecimento e utilização das tecnologias se concentrou em ferramentas como *lives* nas redes sociais e programas tecnológicos como *Zoom*, *Google Meet*, *Google Classroom*, dentre outros, configurando uma nova realidade para o trabalho docente, com aperfeiçoamento e rotina de estudos constantes em tempos de pandemia da COVID-19. Visando estabelecer uma comunicação mais rápida e efetiva, considerando as dificuldades materiais dos alunos, outra ferramenta que passou a ser amplamente utilizada foi o aplicativo de *Whatsapp*.

Na perspectiva da Educação Inclusiva como um processo dialético mediado por contradições sociais faz-se necessário analisar como as políticas de inclusão atuam na estrutura econômica e social, como se relacionam com a estrutura educacional vigente no Município de Valparaíso de Goiás.

As inquietações decorrem diretamente dos problemas, dificuldades, desafios com os quais se depararam os professores que atuam com o atendimento educacional especializado (AEE) no município de Valparaíso de Goiás, que mudaram

completamente as suas realidades e rotinas de trabalho diário em consequência do isolamento social imposto pela propagação do vírus da COVID-19. Esse cenário sugere os seguintes questionamentos para direcionar o processo de pesquisa:

1. Quais as tecnologias digitais de informação e comunicação foram empregadas como recursos pedagógicos e metodológicos pelos professores do ensino municipal de Valparaíso de Goiás/GO que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação durante a pandemia? 2. O município de Valparaíso de Goiás se ocupou de desenvolver políticas públicas voltadas para o atendimento e inclusão digital dos alunos do atendimento educacional especializado (AEE) de sua rede de ensino para que tivessem condições de acompanhar o processo formativo remotamente?

O objetivo geral para desenvolver a pesquisa foi investigar quais e como as tecnologias digitais da informação e comunicação foram utilizadas pelos professores que atuam na rede municipal de ensino de Valparaíso de Goiás no atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no processo de ensino e aprendizagem em tempos pandêmicos causados pela COVID-19. E, na perspectiva de aprofundar as investigações e análises, foram instituídos como objetivos específicos:

1. Especificar a Educação Inclusiva e Educação Especial contida na legislação brasileira; 2. Aclarar a atividade docente em tempos de Pandemia da COVID-19 com a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação; 3. Apontar as medidas tomadas pelo Município de Valparaíso de Goiás para a manutenção do ensino, com destaque para a Educação Especial durante a Pandemia da COVID-19.

Para empreender uma pesquisa científica é necessário viabilizar a confrontação de informações, dados e evidências coletados sobre a temática/objeto investigado com os conhecimentos teóricos de correntes da pesquisa bibliográfica imprescindíveis para qualquer processo de investigação científica. Primeiramente foi realizada a separação do material bibliográfico (teses, dissertações, monografias, livros e artigos científicos) disponibilizado pela literatura brasileira e mundial.

Recorreu-se também aos documentos oficiais concernentes à educação, sobretudo, à Educação Especial, publicados pelo município de Valparaíso de Goiás e à legislação nacional (Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015.

A pesquisa quantitativa, por sua vez prenuncia “a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, por meio da análise da frequência de incidências e correlações estatísticas. O pesquisador “descreve, explica e prediz”(Chizzotti, 2006, p. 52). Nessa direção, Bauer e Gaskell (2002, p. 24) argumentam que a pesquisa quanti-qualitativa é aquela em que “a mensuração dos fatos sociais depende da caracterização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção” e, nesse sentido, é preciso possuir um bom entendimento “das distinções qualitativas entre categorias sociais antes que se possa medir quantas pessoas e dados pertencem a uma ou outra categoria” (Bauer;Gaskell, 2002, p. 24).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 11) a pesquisa qualitativa tem à sua disposição “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento”, assim como pressupõe a direta e prolongada interação “do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra por meio do trabalho intensivo de campo”.

Os procedimentos se concentraram na aplicação de questionários semi-estruturados com 30 questões, a observação participante natural, a análise documental e netnografica durante o período pandêmico. Os participantes da pesquisa foram os 23 professores que atuaram no Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas salas de recurso das unidades escolares e no Centro Integrado de Educação Inclusiva (CIEI) do município de Valparaíso de Goiás/GO, durante a pandemia da Covid-19.

Portanto, trata-se de um estudo exploratório e descritivo de natureza empírica, observacional e de análise documental com referência ao materialismo histórico-dialético que não despreza a relação existente entre sujeito investigador e objeto investigado (Marx, 2011). Nesses termos Santos (2021) nos aclara que:

[...] a importância do método materialista histórico-dialético se encontra em sua aplicabilidade de análise, interpretação e síntese da produção da vida material, da produção da vida social e de suas respectivas relações, bem como enquanto ciência, na medida em que disponibiliza um conjunto de regras/leis gerais para que as ações dos homens possam ser orientadas (Santos, 2021, p. 1-2).

Como procedimento de análise de dados foi realizada uma análise descritiva dos instrumentos; bem como, foram investigados os atos normativos do Governo Federal, mas principalmente os decretos da Prefeitura de Valparaíso de Goiás e as Portarias expedidas pela Secretaria Municipal de Educação durante a pandemia. Assim como a observação participante decorrente da vivência como professora do AEE durante o período pandêmico, o retorno das aulas presenciais e, posteriormente, acompanhando o grupo dos professores do AEE, no *WhatsApp*.

Além desta seção introdutória, a presente pesquisa conta com mais quatro seções, a saber: 2. Covid-19: Transformação e Reorganização da Sociedade na Contemporaneidade que espelha o início pandemia da Covid-19 no Mundo e no Brasil, as relações do capitalismo e as consequências da pandemia na vida das pessoas, e as providências legais na Educação para o retorno as aulas de forma remota; 3. Educação, Tecnologia e Pandemia da Covid-19, que se concentra na Educação Especial e nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e suas formas de utilização e acesso; 4. Atuação Docente na Pandemia da Covid-19 no Ensino Municipal de Valparaíso/GO em que disponibilizou-se a cronologia do período pandêmico, assim como o desempenho do Governo Municipal, da Secretaria Municipal de Educação (SME) e dos professores no atendimento educacional especializado (AEE); na última seção foi disponibilizado ao leitor as possíveis conclusões do estudo sem deixar de ressaltar a necessidade da realização de novas pesquisas sobre a temática investigada.

2 COVID-19: TRANSFORMAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE NA CONTEMPORANEIDADE

A pandemia da COVID-19 teve impactos significativos em diversas áreas da sociedade, incluindo a saúde, economia, educação, e toda a vida cotidiana das pessoas. Muitos países tiveram que lidar com sistemas de saúde sobrecarregados, falta de leitos e equipamentos médicos, além do aumento do desemprego e da pobreza.

Coexistir com a COVID-19 tem sido um desafio para humanidade, que não havia vivenciado uma pandemia dessa magnitude na história de sua existência, onde todos os continentes foram atingidos. O mundo passa por uma mudança de paradigma. E mais uma vez as forças trabalhadoras são as que mais sofrem. Mesmo a pandemia atingindo a todos sem distinção de classes, a classe dominante possui privilégios ostentados pelo poder imposto às classes dominadas, que as separam. A pandemia ressalta a luta para adaptar as mudanças diante dos desafios e das transformações sociais.

2.1 Detecção, Proliferação e Medidas de Contenção e Combate à Covid-19 no Mundo e no Brasil

Foi na província de Hubei, na China mais especificamente na cidade de Whuan, que o novo coronavírus (SARS-CoV-2) teve sua primeira detecção, no final de 2019, iniciando a pandemia da Covid-19. O coronavírus é um vírus que acomete aos mamíferos e vários outros animais, causando doença respiratória. Já era um conhecido pela sociedade científica no mundo, existindo em torno de 7 (sete) tipos diferentes de coronavírus. Mas, essa nova versão, extremamente agressiva para os seres humanos, foi detectada e anunciada pelos chineses, em 31 de dezembro de 2019.

Em janeiro foi detectado o primeiro caso no Japão, seguido pelos EUA no meado do mês e, ao fim de janeiro, a Organização Mundial de Saúde (OMS) faz uma declaração para atenção de possível surto. No Brasil os primeiros casos sob investigação foram em fevereiro de 2020, como constata (Lana, et al., 2020).

Os sintomas da Covid-19 incluíam febre alta, tosse seca, falta de ar e cansaço, apresentando também dor de cabeça, dor no corpo, perda do paladar e do olfato, diarreia e náuseas. Esses sintomas apareciam em até 14 dias após a

contaminação, normalmente aparecendo entre 5 a 7 dias. Uma vez em contato com uma pessoa que havia testado positivo, a orientação era testar-se e se possível iniciar o isolamento. O teste deveria ser feito entre 3 a 5 dias após o início dos sintomas.

A velocidade de propagação e a falta de conhecimento prévio deram início a tomadas de decisão enérgicas pelas autoridades competentes no mundo inteiro, depois de causar várias mortes em tempo curto, e alastrar-se de forma assustadora na China. Em 11 de março de 2020, quase 3 meses após a aparição da doença, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou se tratar de uma pandemia global, por ter se espalhado por diversos países do mundo de maneira concomitante, que até então sem nenhuma forma de controle efetivo de sua proliferação:

A mudança de classificação não se deve à gravidade da doença, e sim à disseminação geográfica rápida que o Covid-19 tem apresentado. “A OMS tem tratado da disseminação [do Covid-19 em uma escala de tempo muito curta, e estamos muito preocupados com os níveis alarmantes de contaminação e, também, de falta de ação [dos governos]].”, afirmou Adhanom no painel que trata das atualidades diárias sobre a doença. “Por essa razão, consideramos que o Covid-19 pode ser caracterizado como uma pandemia”, explicou durante a conferência de imprensa em Genebra (OMS, 2020).

Nesse momento, o coronavírus (SARS-CoV-2) já era detectado em mais de 115 países, e ainda um total desconhecimento da população mundial sobre como se comportar diante do anúncio da Organização Mundial de Saúde (OMS). A comunidade científica acelerou os estudos e pesquisas para responder ao mundo a melhor forma de prevenir e conter a disseminação desenfreada. Inicialmente o contágio acreditava-se que aconteceria por gotículas de saliva ou espirros contaminados em superfícies e/ou inspiradas. A medida de contenção para quem está contaminado pelo coronavírus é uma quarentena de até 10 dias, podendo em casos mais leves ser de 5 dias, desde que não haja mais sintomas e teste negativo no exame de PCR, que é capaz de detectar a presença do vírus nas mucosas do nariz e boca.

A “quarentena” é um período de isolamento total para que evitar a transmissão da Covid-19, o tempo começa a ser contado a partir do primeiro dia de sintoma, e o uso de máscara é imprescindível para que o menor número de gotículas fique circulante no ar. Dias et al. (2020) constata que existem 3 termos

utilizados para a contenção do novo coronavírus e que há uma diferenciação importante entre eles.

O isolamento social difere da quarentena: o primeiro tem o objetivo de diminuir a possibilidade do vírus circulante para tentar conter a sua propagação entre pessoas contaminadas e outras sem contaminação, em locais públicos e encontros presenciais; o segundo tem como objetivo impedir a propagação do vírus com as pessoas já testadas, positivadas ou a espera do teste, para que não contaminem outras. O terceiro termo é o Distanciamento que, em ambos os casos, seja no isolamento social e na quarentena, é preciso acontecer.

Caso os sintomas se agravem é necessária avaliação médica e em alguns casos internação. Perceber dificuldade de respirar e cansaço extremo pode indicar uma saturação baixa, o que torna o quadro gravíssimo, e em alguns casos pode levar ao óbito. A Covid-19 deixa sequelas que por vezes parece afetar de forma séria principalmente em algumas predisposições e fragilidades do corpo da pessoa contaminada, são os chamados “[efeitos debilitantes] das condições pós-Covid, ou a chamada Covid Longa” (OMS, 2023).

Com o anúncio da pandemia vieram as primeiras estratégias e orientações para a contenção da proliferação acelerada. O distanciamento social e o fechamento das fronteiras foram inicialmente as tomadas de decisão de muitos países. Restrição de contato físico, e uma distância mínima de aproximadamente 2 metros, e o uso de máscaras para que as gotículas da saliva não pudessem ser inspiradas pelo outro. As mãos, objetos e superfícies deveriam estar higienizados com água e sabão ou com álcool 70% em forma de líquido ou em gel.

Conforme o UNA-SUS (2020) destacou que era importante para evitar contaminação além dessas medidas básicas de higiene, utilizar o lenço descartável para limpar as narinas, cobrir o nariz e a boca, de preferência com um lenço de papel, quando espirrar e/ou tossir e jogá-lo na lixeira. Evitar tocar olhos, nariz e boca sem que as mãos estivessem limpas.

Os ambientes fechados também eram desaconselhados, priorizando locais abertos com ampla ventilação. As saídas de casa deveriam ser estratégicas, somente para reais necessidades, ou seja, indispensáveis, como a compra de alimentos e

remédios. O uso de máscaras se tornou um acessório essencial na vestimenta das pessoas.

Já estava sendo observado um movimento no mundo para promoção do chamado *lockdown*, o fechamento quase que total das cidades, onde todos os serviços que não são essenciais para a vida das pessoas ficam paralisados. As fronteiras de vários países também foram fechadas para evitar que novos casos fossem disseminados. Medidas como *lockdown* e fechamento de fronteiras mostraram-se efetivas, tornando a curva de contaminados decrescente em vários países (Ximenes; Barreto, 2021).

Uma crise na saúde pública e privada rapidamente passou a ser notada, desde a falta de condições em hospitais para receberem e tratarem os contaminados com o coronavírus, os equipamentos hospitalares básicos também começaram a faltar. A demanda mundial foi enorme, as empresas que fabricavam alguns itens, como as máscaras, inclusive empresas chinesas, não estavam dando conta da demanda mundial. Com a indicação do uso de máscaras e o uso do álcool 70% como forma de prevenção primordial, a falta desses materiais logo foi percebida.

A COVID-19 não pode ser analisada de forma individualizada, pois é uma doença que precisa ser combatida com a união de esforços de todos os continentes, visto que se alastrou em menos de 02 meses para todo o mundo, sendo altamente transmissível e mutante (Souza; Buss, 2021). Por representar uma possível erradicação da doença e a superação da pandemia, a busca por uma vacina contra a Covid-19 se tornou uma prioridade mundial, com diversas empresas farmacêuticas e centros de pesquisa trabalhando arduamente para desenvolvê-la.

Depois da descoberta de um antígeno que tenha uma resposta imune, o desenvolvimento de uma vacina passa pelas seguintes etapas: a pré-clínica onde são feitos teste em animais, a fase 1 para que a dose certa seja ajustada e é testada em um número menor de voluntários; a fase 2 onde se avalia a segurança e a resposta imune com 100 participantes; e na fase 3 onde a segurança e efeitos adversos são observados em milhares de pessoas, nessa fase também entram os placebos, e assim acontece a aprovação para fabricação em grande escala da vacina. O desenvolvimento da vacina para COVID-19 partiu para a fase 3 sem antes terminar a fase 2, pela urgência vivida no mundo (Duarte, 2021).

Os grandes laboratórios iniciaram os testes da vacina ainda no primeiro semestre de 2020. Segundo a ONU, através da iniciativa da OMS que foi chamada de *Solidariedade*, vários países do mundo participaram com estudos, testes e resultados para a fabricação de vacinas e de tratamento ao combate dessa doença. Felizmente, em tempo recorde, diversas vacinas foram desenvolvidas pelo conhecimento prévio de outros coronavírus, já que outros sete eram conhecidos pelos esforços da comunidade científica (5 Razões, 2020).

Diante de manifestações da Organização Mundial de Saúde e repercussão mundial, os países e seus laboratórios se organizaram para enfrentar a crise pandêmica e distribuir a vacina. A campanha de vacinação teve início em diversos países ao redor do mundo no final de 2020, como o Reino Unido, seguido da Suíça, Rússia, Sérvia, Belarus e Noruega:

No dia 8 de dezembro de 2020, o Reino Unido se tornou o primeiro país do Ocidente a vacinar a população contra o novo coronavírus. O imunizante aprovado para o uso emergencial foi o desenvolvido pela parceria entre a farmacêutica americana Pfizer e a empresa de biotecnologia alemã BioNTech (Veja, 2020).

Outro ponto importante na questão da vacinação foi a distribuição das vacinas no mundo. Países ricos, que somam em torno de 16% da população mundial, trataram de comprar rapidamente mais da metade das vacinas disponíveis. Esse acesso desigual mostra uma total falta de ética e empatia, por se tratar de uma doença que atinge a todos sem distinção socioeconômica, demográfica e de linhas de fronteiras.

O número de casos reduziu significativamente com as campanhas de vacinação e segue em queda, ainda que a Covid-19 continue a eliminar vidas no mundo, mesmo com todas as variantes que existem bem como as que virão, já que o vírus tem capacidade de mutação constante. No dia 5 de abril de 2023 a Organização Mundial de Saúde declarou o fim da pandemia global da COVID-19. Depois de mais de 3 anos de pandemia, essa era uma notícia aguardada pelo mundo.

Foram muitas vidas perdidas. Segundo a OMS (2023) foram quase 7 milhões de mortes, e 13,3 bilhões de vacinas ministradas no mundo inteiro. O fim pôde ser declarado porque permanece em 1 ano de queda nas mortes e houve aumento da imunização da população. A COVID-19 trouxe reflexões e acelerou

mudanças de comportamento e da forma de viver que seria jamais pensada com tanta rapidez. Foi necessário reinventar formas de viver para manter a vida humana.

O Brasil foi um dos países mais afetados pela pandemia, com milhões de casos e milhares de mortes registradas. Segundo o boletim epidemiológico do Ministério da Saúde, divulgado em 3 de novembro de 2023, o país registrou mais de 37 milhões de casos e 706 mil mortes por Covid-19 desde o início da pandemia (Painel, 2023).

Em 26 de fevereiro de 2020 a Dra. Jaqueline Goes de Jesus, pesquisadora da UFBA e da Fundação Osvaldo Cruz, em menos de 48h após a confirmação do primeiro caso de Covid-19 no Brasil, sequenciou o primeiro genoma da variante do Covid-19 circulante na América do Sul, como constatou e anunciou (Veloso, 2020). Significou o avanço do conhecimento científico sobre o vírus e para o desenvolvimento de estratégias eficazes no combate à pandemia. Sua pesquisa e descobertas tiveram impacto direto na saúde pública e no controle da disseminação do vírus em nível global, beneficiando a sociedade como um todo.

Foi um marco para a ciência brasileira visto que a média mundial para mapeamento do vírus foi em torno de 15 dias. O sequenciamento do genoma teve uma grande relevância uma vez que o vírus que infectou o brasileiro já era uma mutação do vírus inicial detectado na China. Essa informação foi essencial para entender a variabilidade genética do vírus e sua possível adaptação a novas condições ambientais ou ações terapêuticas, e para entender possíveis variações genéticas do vírus que poderiam afetar a resposta imunológica, e também auxiliar no desenvolvimento de tratamentos antivirais e terapias direcionadas (Veloso, 2020).

O trabalho realizado pela equipe liderada pela Dra. Jaqueline Goes de Jesus, de sequenciamento genético foi iniciado em 2016 com o Zika-vírus. O sequenciamento da COVID-19 ajudou nas pesquisas das vacinas, acelerando de forma significativa os estudos. Ressalta-se que o governo Bolsonaro foi responsável pelos maiores cortes das verbas de investimento às pesquisas das universidades, desde o ano 2000 (Governo, 2022). Essa é a chamada política de corte de gastos que visa o sucateamento das Universidades Públicas e impede o avanço da ciência brasileira.

No Município de Valparaíso de Goiás/GO, o primeiro caso suspeito apareceu em 20 de março de 2020, de uma pessoa recém-chegada da Europa, onde fez conexão no aeroporto de Roma (Itália), com sintomas leves, e seguiu em isolamento domiciliar. Os 3 primeiros casos confirmados foram em 30 de março de 2020, de duas mulheres de 36 e 38 anos, e um homem de 45 anos (Valparaíso de Goiás, 2020).

Até então o governo brasileiro ainda estava monitorando as possíveis contaminações, acompanhando os primeiros casos confirmados, rastreando as localizações e fazendo ligações para traçar o trajeto de contaminação no país. Nesta mesma data, o então Ministro da Saúde Dr. Mandetta, anunciou a transmissão comunitária, ou seja, uma transmissão já sem controle. A disseminação já estava acontecendo em todo país, não sendo mais possível localizar os primeiros casos, nem rastrear aonde as pessoas contaminadas adquiriram a COVID-19 (Mandetta, 2020).

A negação da situação pandêmica pelo chefe de estado brasileiro agravou e potencializou as consequências desastrosas, “o governo nacional, com total insensibilidade e falta de compaixão pelo sofrimento e pela dor humana, estrelou cenas e decisões lamentáveis” (Giovanella et al., 2020, p. 896). A crise política no governo com diferentes posicionamentos da alta cúpula, e sem chegar a um denominador comum, custou à população milhares de vidas perdidas por falta de medidas de emergência.

As substituições de ministros de saúde durante o pico da pandemia demonstraram o fiasco que foi lidar com os desafios da Covid-19 pelo governo brasileiro. Faltou apoio aos profissionais da saúde, que estavam enfrentando a pandemia na linha de frente todo com o sistema público e privado colapsado, assim como não houve assistência à população brasileira. Foram diversas declarações contraditórias entre a cúpula do Governo Federal, em momento de extremo estresse pelo desconhecimento mundial do que realmente se tratava a pandemia. As pesquisas avançando, mas sem respostas concretas, junto à instabilidade dos dirigentes, principalmente do Chefe de Estado, agravaram a saúde psíquica da população. Iniciava-se uma crise sanitária no país e dentro do Governo Federal:

Um conflito político aberto se inaugurou entre o presidente e o então Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta, que vinha defendendo as medidas preconizadas pela OMS e apoiando, até recentemente, as

iniciativas locais e regionais mais rigorosas de medidas de controle da COVID-19 (Aquino et al., 2020, p. 2430).

O Presidente da República – Jair Messias Bolsonaro – realizou inúmeras aparições nos meios de comunicação e na internet, onde comunicava diretamente com seus eleitores sua posição em relação ao novo coronavírus. Insistentemente dizia que a Covid-19 não tinha gravidade por se tratar de uma simples gripe, mesmo com alertas no mundo e no Brasil, principalmente da Organização Mundial de Saúde. Como destaca a BBC Brasil, a seguinte fala do Presidente da República: “*Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, tá ok?*” (Momentos, 2020). Tais comportamentos incentivaram seus seguidores a agirem também de forma descuidada sobre a crise sanitária que estava acontecendo no mundo e sobre as previsões do que ainda possivelmente estaria por vir. A crise política foi certamente iniciada pelo comportamento inadequado do Chefe de Estado e a falta de ação do governo federal, acarretando no colapso do Sistema Único de Saúde (SUS).

Em 6 de fevereiro de 2020 foi promulgada a Lei 13.979 que “dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019” (Brasil, 2020); foi a primeira ação do governo brasileiro, cujo prazo estava relacionado ao declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Também ficou conhecida como a “Lei de Quarentena”, conforme Ventura, Aith e Rached (2021), que compreendem a importância do direito a saúde global, mas que a regulação traz movimentos positivos e negativos diante do sistema de saúde nacional, além de medidas superficiais, elaboradas diante do medo, do pânico disseminado e com prazo de validade. Os autores ressaltam ainda a importância de ter uma legislação brasileira específica para emergências sanitárias, como o caso de uma pandemia, e deste modo sejam salvaguardados os direitos e liberdades fundamentais, assim como a democracia respeitada.

Silva, Filho e Fernandes (2020) constatam que o efeito do *lockdown* nos estados brasileiros levou a uma queda significativa em novos casos confirmados, e inclusive a uma diminuição nos casos de mortes diárias. Os municípios e estados decretaram *lockdown*, o fechamento de todos os serviços não essenciais, e agiram

dessa forma amparados pela Constituição Federal, que preza a autonomia administrativa de seus entes federados, como disposto no art. 18 da CF 1988.

O governo precisou conter a distribuição para o comércio das máscaras N95/PFF, priorizando o uso para os profissionais de saúde, que estavam na linha de frente, com risco eminente de contaminação. Uma solução encontrada foi o uso das máscaras de pano confeccionadas artesanalmente, que apesar da falta de certeza sobre o seu funcionamento passou a ser uma possibilidade de cuidado, e como constata o Instituto (2020) que apesar de ainda não ser uma congruência da eficiência do uso das máscaras para a prevenção de contaminação do coronavírus.

Tanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto o Ministério da Saúde indicavam a utilização das máscaras. Logo a falta desses equipamentos foi evidenciada:

Os funcionários que fazem o atendimento direto com os pacientes usam geralmente o modelo N95 ou PFF2, que tem grande eficiência em bloquear vírus, como o coronavírus e demais microrganismos nocivos em à saúde. Esse tipo de máscara, no entanto, é descartável, e os hospitais estão encontrando dificuldade em fazer sua reposição. De acordo com o IFSC, os profissionais de saúde estão utilizando o equipamento, por não haver outra opção, por mais de sete dias (Bocchini, 2020, s/n).

Em seguida os profissionais da saúde que estavam na linha direta ao enfrentamento e combate do Covid-19, que também entraram em crise se mostraram insuficientes diante de tamanha demanda crescente. A falta de profissionais e a falta de políticas públicas foi um problema constatado (A Falta, 2020).

A contenção da proliferação do vírus é importante para que o tratamento dos pacientes contaminados que precisem de intervenção médica, com atenção e cuidados mais rigorosos possam ter acesso a condições de tratamento mínimas. Apesar da taxa de mortalidade do novo coronavírus não ser considerada uma taxa elevada, variando entre 02% a 15% de óbito, a sua taxa proliferação e contágio é muito grande, o que acaba ocasionando um alto número de mortes. As perspectivas de internações dos contaminados com o vírus são em torno de 20%, e com necessidade de ventilação mecânica em unidade terapia intensiva (UTI) ficam na casa dos 5% (Dias et al., 2020).

A falta de estrutura e equipamentos respiratórios para o tratamento dos casos graves da Covid-19 ocorreu tanto na rede pública quanto na privada. Segundo

relatos e vídeos, “Parentes e profissionais relatam mortes por falta de aparelhos” (Teixeira, 2020). As unidades de saúde já trabalhavam acima do limite de sua capacidade, e, com uma nova doença, já estariam sobrecarregadas. Em meio ao surto pandêmico, o aumento desenfreado do número de contaminados atingiu um ponto de colapso, chegando a um pico de 3.158 mil mortes por dia, em março de 2021, e até então totalizando 298.843 mil óbitos (Brasil, 2021).

Siqueira et al., (2022) esclarecem a dificuldade de ter uma imunização de rebanho no meio da pandemia, sem vacinação e com um vírus com poder de mutação e cada vez maior transmissibilidade. O resultado contrariava a estratégia inicial do governo brasileiro que acreditava veementemente na “imunização de rebanho”, sem vacinação. Com esses índices, mesmo que aparentemente pequeno, principalmente a que refere ao número de internação, já eram suficientes para entender que tratava de uma estratégia que iria colapsar o sistema de saúde brasileiro.

No Brasil, a vacinação ocorreu em 18 de janeiro de 2021, a campanha começou com a vacina Coronavac em todo o país para os profissionais da saúde, pessoas institucionalizadas em asilos acima de 60 anos, pessoas institucionalizadas com deficiências e a população indígena. Foram 06 milhões de doses na fase 01 para esses grupos prioritários (Cristaldo e Brandão, 2021; Souza; Buss, 2021). Conforme o Governo Federal, foram encomendadas 354 milhões de doses até o fim de 2021, de 212,4 milhões de doses da vacina Fiocruz/AstraZeneca, 100 milhões de doses da Instituto Butantan/Sinovac e 42,5 milhões de doses da *CovaxFacility* (Governo, 2021).

Os estados, os municípios e o Distrito Federal tiveram autonomia para administrar e organizar as datas das vacinações conforme os repasses recebidos de vacina e a ordem de prioridade estabelecida pelo Ministério da Saúde. No Município de Valparaíso de Goiás/GO, a primeira vacinação ocorreu em 20 de janeiro de 2021 com 1.240 doses. Foram montados locais específicos somente para atender a campanha de combate à COVID-19, com postos físicos e *drive-thru* (Vacinação, 2021).

O governo municipal se empenhou em campanhas massivas para mobilizar a comunidade para tomar a vacinas e suas doses subsequentes. Assim como também reforçou manter hábitos de higiene e utilização de álcool 70% nas mãos. Os

professores e profissionais da Educação do Município de Valparaíso de Goiás/GO receberam a primeira dose em 31 de maio e 1º junho de 2021 em setor montado especialmente para esse grupo, dividida por unidades escolares, e a segunda dose foi disponibilizada entre 30 de agosto a 02 de setembro de 2021 (Valparaíso de Goiás, 2021). A vacinação das crianças de 5 a 11 anos de idade do município contra a Covid-19 com doses pediátricas teve início em 31/01/2022 (Valparaíso de Goiás, 2022).

A demora do Governo Federal para tomar providências e aceitar de que lhe dava com uma crise mundial, alimentou um discurso de negação diante da maior tragédia vivida e vista no mundo, onde muitas vidas foram perdidas (Aquino et al., 2020). O número de mortes no Brasil ultrapassou a 700 mil pessoas em 3 anos de pandemia. O Brasil, em sua imensidão territorial, enfrentou a pandemia de forma desastrosa, com crise nos setores da saúde, da economia e da política.

As famílias com idosos e com pessoas com comorbidades foram os mais afetados pelo coronavírus. Seu poder de agravar os quadros mais sensíveis tornou uma grande ameaça para esses grupos. As famílias ficaram afastadas, os idosos se mantiveram longe dos seus núcleos familiares e principalmente das crianças, que inicialmente acreditava-se que seriam as maiores transmissoras do vírus. “Mesmo sem sintomas, crianças e jovens apresentaram carga viral, nas vias aéreas, maior do que adultos internados em estado grave nas UTIs de hospitais, o que aumenta a capacidade de transmissão da doença” (Papel, 2020).

Os estados e municípios ficaram praticamente à deriva em relação ao apoio do Chefe de Estado, acarretando em prejuízos imensuráveis. Faltou principalmente por parte do governo federal a criação de um plano nacional para o enfrentamento da pandemia da Covid-19 (Ximenes; Barreto, 2020). Diante de um dos momentos mais difíceis vividos pela sociedade brasileira, assim como no mundo inteiro, foi extremamente necessário pensar estratégias para sobreviver e existir com o outro durante período pandêmico, que resultou em mudanças consideráveis no formato da nova vida contemporânea.

Para Giovanella et al., (2020), a importância das colaborações entre os governos, estados e prefeituras, com atividades coordenadas, escuta de experiências internacionais da comunidade científica foram extremamente importantes para que o desenvolvimento de estratégias para combate do Covid-19 e

fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, a pandemia intensificou a luta contra o discurso negacionista e as teorias conspiratórias, destacando a importância do emprego de informações científicas e de fontes confiáveis. A sociedade também reconheceu a importância do papel das instituições públicas para a prevenção e combate a situações de crises agudas.

2.2 Sistema Econômico Capitalista e a Pandemia da Covid-19: Aprofundamento das Desigualdades Sociais

O movimento do mundo capitalista produz crise e pobreza em sua marca. Há o incentivo ao consumo exacerbado, na lógica de quanto maior o acúmulo, maior a valia da pessoa na sociedade. O descarte e a falta de aproveitamento são as ferramentas que o capitalismo encontra para garantir um ciclo de consumo e o aumento do lucro. As relações de trabalho do mesmo modo mostram-se precárias, ditadas pelas regras capitalistas que influenciam diretamente a saúde da população.

Pensar na pandemia sob uma perspectiva marxista é necessário para contextualizar as formas de consumo e trabalho na ótica capitalista no mundo contemporâneo. Deste modo:

Os fundamentos do materialismo marxiano constituem referência teórica relevante para que possamos analisar o capitalismo e as relações que o caracterizam, assim como expressam a perspectiva de sua superação e das relações de poder impostas pela classe hegemonicamente dominante – a burguesia (Santos, 2021, p. 3).

O Banco Mundial satisfaz aos interesses capitalistas. Nesse sentido, Santos (2012, p. 4), contextualiza que “impositivamente o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial jogaram as políticas públicas sociais em seus roteiros de ajustamento ao esquecimento, ou melhor, reduziram a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico”.

A concepção de “Estado Mínimo” atua em não estar presente nas políticas públicas, diminuindo a ação do Estado e transferindo ao setor privado, deixando precário o acesso das pessoas à saúde, educação, moradia e como sequelas uma vida mais difícil de quem mais precisa da presença do Estado (Santos F., 2012). O governo Bolsonaro teve como meta sucatear os setores públicos cortando verbas, achatando a classe trabalhadora com mais exploração e com a chamada

“uberização” do trabalho, visando atender a interesses do capital para garantia de seus lucros. Apesar do Capitalismo está em crise, contudo os lucros continuam garantidos, com o Estado a serviço da classe dominante.

Os problemas que já assolavam o Brasil, como a concentração de riquezas em uma pequena camada da sociedade, assim como já ocorriam nos países ricos foram agravados com a pandemia, como descreve Costa (2020, p. 4), ao apontar que “os mais desfavorecidos e vulneráveis estão a ficar ainda mais desfavorecidos e mais vulneráveis”. As comunidades mais pobres sofreram com a maior exposição ao vírus porque nos serviços essenciais, era esse grupo que ficava na linha de frente para o combate da epidemia e garantia dos serviços mínimos. Com o sistema de saúde colapsado esse grupo também sofreu com a falta de recurso e tratamento inicial.

Deixando o sistema de saúde desprevenido e debilitado diante de uma situação pandêmica, como do caso da Covid-19, o que foi extremamente prejudicial para o enfrentamento da pandemia. O setor público tem obrigação de gerir a saúde de forma ampla e robusta, uma vez que uma população saudável é capaz de alavancar um país. A saúde é um direito constitucional e obrigação do Estado, assim como consta no art.196 da Constituição Federal:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (Brasil, 1988).

As doenças contemporâneas estão entrelaçadas com a forma de viver e de relacionar o mundo. As condições socioeconômicas são determinantes para administrar a saúde pública. A maneira capitalista como a saúde é tratada, ao mesmo tempo que sucateia o Sistema Único de Saúde (SUS) lida como um negócio lucrativo para setor privado, atendendo à classe burguesa. Quanto mais fraco o SUS, mais fortalecido ficam os atores do setor privado, como os planos de saúde, os hospitais particulares e as indústrias farmacêuticas, que tradicionalmente mantêm relações de trabalho estabelecidas pela exploração. Nesse sentido, Viapiana, Gomes e Albuquerque (2018) corroboram com essa lógica do capital:

Como o principal processo geral motivador das várias organizações e estruturas produtivas na sociedade é a acumulação capitalista, o processo saúde-doença na sociedade reflete inevitavelmente a contradição capital-trabalho. Transformar os processos de trabalho - e, por consequência, a sociedade - em espaços mais saudáveis e realizadores para seus

executores envolve necessariamente a contraposição à lógica do capital. Trata-se, em síntese, de colocar a vida e a saúde acima do lucro (Viapina; Gomes; Albuquerque, 2018, p. 184).

Alguns setores, como os profissionais da saúde tiveram desgastes emocionais, físicos e além do risco eminente de morte. As medidas de segurança iniciais foram de imediato isolamento social com a finalidade de conter a propagação do Coronavírus (SARS-CoV-2). Os impactos econômicos no Brasil mostraram-se enormes. Com uma economia que já estava frágil e com a suspensão temporária das atividades econômicas foi desencadeado uma crise em todos os setores, com isso o desemprego e a fome cresceram, e voltaram a assombrar e assolar as famílias brasileiras (Costa, 2020).

O período pandêmico instituiu um processo transformador na forma de viver e de conviver das pessoas em toda parte do mundo. Todos sofreram com uma crise séria, as crianças, os adolescentes, os adultos, as mulheres, os idosos, todos os núcleos sociais tiveram impacto importante. Nesse sentido, destaca-se que:

A pandemia da Covid-19 deu destaque a todas as outras endemias que estávamos acostumados a conviver: a endemia da fome; a endemia da violência contra mulheres; a endemia do racismo, da homofobia, do idadismo; a endemia das injustiças, da regulação, dos homicídios cometidos contra indígenas, negros, pessoas idosas, mulheres, jovens, homossexuais; a endemia da injustiça social, da desigualdade, da desproteção e do sofrimento da maioria da população (Silva, 2023, p. 64).

As medidas de distanciamento social levaram aos trabalhadores as suas casas, uma alternativa necessária para manter as atividades econômicas funcionando, ainda que a princípio sem a “mesma intensidade” do trabalho presencial, o que depois foi refutado. Essa transição para o trabalho remoto em larga escala tem sido desafiadora para vários setores, principalmente com a falta de acesso à infraestrutura essencial ou âmbitos de trabalhos adequados. A modificação das formas de trabalho tradicionais da sociedade foram umas das principais mudanças percebidas. A adequação ao home Office e ao tele-trabalho, para várias profissões que jamais poderiam ter sido anteriormente pensadas por empresas e organizações, ganharam força e roupagem nova. Em diversos locais do mundo houve rápidas adaptações devidas às restrições de aproximação entre as pessoas.

Inicialmente a COVID-19 trouxe um caos mundial, trazendo miséria, tristeza por milhares de mortes, desestabilidade econômica, desemprego. A partir da detecção do vírus pela primeira vez em dezembro de 2019, a doença se espalhou

aceleradamente, em quase todos os países do mundo, desafiando a competência dos comandos da saúde pública a lidar com a situação. E com o passar do tempo o caos resignificou a forma de viver das pessoas, introduzindo novos hábitos principalmente ligados à higiene, como a utilização do álcool 70% nas mãos e o uso de máscaras durante praticamente 24h por dia, em todos os ambientes.

Certo que a pandemia de COVID-19 transfigurou eminentemente a sociedade contemporânea e suas conjunturas sociais, econômicas e políticas. Ademais, a pandemia provocou uma mudança significativa na maneira como as pessoas socializam, seja no trabalho, nos seus lares ou interação no mundo. Uma nova condição de conviver foi estabelecida, e com isso foi possível perceber a empatia com o próximo, revelou como as pessoas são primordiais na vida das outras. As famílias perceberam o quanto estavam distantes dos seus, e tiveram a oportunidade de ficarem mais juntos, e principalmente cuidarem dos seus filhos, que estavam com ensino remoto.

Os seres humanos têm em sua inerência a capacidade e a necessidade de interagir. O período pandêmico foi muito complicado para que as pessoas pudessem aceitar essa nova forma de se relacionar. Outras famílias foram desfeitas, várias condições psíquicas foram relatadas durante o auge pandêmico. O isolamento despertou ansiedade e desequilíbrios emocionais, contudo foi um desafio ajustar o comportamento de isolamento social sem afetar as emoções (Bari, 2020).

Sendo a socialização entre os indivíduos repensada, ocorreu uma mudança significativa no modo como as pessoas interagem socialmente. Com a orientação da OMS, os governos precisaram elaborar parâmetros de distanciamento social para balizar a propagação do vírus, e criar medidas como: o fechamento de escolas, restaurantes, lojas e comércio como um todo. Houve limitação e proibição da circulação de pessoas nas ruas e em ambientes fechados, principalmente nos momentos mais críticos. Como resultado, as pessoas foram forçadas a encontrar novos caminhos para se conectar e socializar. As plataformas digitais, como videoconferências e mídias sociais, tiveram sua grande importância nesse processo difícil, trazendo o conceito de sociodigital, como podemos verificar:

Foi nos novos contornos sociais, moldados pela pandemia, que a tecnologia aprofundou ainda mais sua presença no cotidiano, nos mais diferentes níveis. Na mescla de uma real ameaça biológica e o caráter quase onipresente de equipamentos tecnológicos (dispositivos, aplicativos e

sistemas de informação), o que pôde ser visto – no auge da Covid-19 no Brasil – foi um verdadeiro cenário de filme de horror científico no qual ‘novos’ atores passaram a reforçar o coro de velhas práticas, em uma espécie de sala de experimentação sociodigital (Santos, 2022, p. 170).

Nessa direção, são “perceptíveis os inúmeros impactos vivenciados pelas famílias com a suspensão das aulas presenciais nas escolas. Situações que englobam a rotina, o tempo, os recursos tecnológicos, a alimentação, os conhecimentos pedagógicos, didáticos e de cunho disciplinar específico, assim como aspectos organizacionais” (Drambros et al., 2021, p. 733).

As tecnologias se mostraram mais que necessárias para garantir o trabalho, operacionalizando os serviços, e imprescindíveis também para a volta às aulas e dos estudos, com a possibilidade que se manter mais próximos virtualmente mesmo que ainda distantes fisicamente. O desenvolvimento tecnológico e científico intensificou durante a pandemia. Apontou direções importantes na medicina, que da cooperação entre forças mundiais para tentar avançar e garantir a sobrevivência da espécie humana com a criação de vacinas em tempo recorde (5 Razões, 2020).

Outras transformações importantes que precisam ser revistas a partir da situação pandêmica vividas estão relacionadas à mudança de prioridades sociais e políticas. Ficaram evidentes as desigualdades sociais em todo o mundo, e necessidade da conscientização da importância de políticas públicas que garantam o acesso aos cuidados à saúde de qualidade para toda a população, e investimento em serviços públicos essenciais.

A pandemia de COVID-19 transformou a sociedade contemporânea. Em tempos de incerteza e desafios múltiplos, que devem ser enfrentados com ações coletivas, Silva (2023) esclarece que o dito “novo normal” surge, mas reforça que a perversidade e a profundidade do sistema capitalista não mudaram as ações de esvaziar direitos, de desnutrir políticas públicas e sociais que continuam intensificando as mazelas produzidas por esse sistema opressor. A crise pandêmica revelou a necessidade de mudança na forma como se abordar a sustentabilidade do planeta, nas condições e relações com o trabalho, e na forma de viver a vida, em um contexto mais amplo.

Por outro lado, os que não estavam expostos estavam perdendo seus empregos por causa dos fechamentos obrigatórios dos serviços não essenciais. Sem condições para sobreviver, e dependendo da ajuda do poder público, que

demorou a providenciar os recursos básicos mínimos para a população carente e para os que não podia trabalhar. O auxílio emergencial que foi aprovado no Senado federal em 30/03/2020 e começou a ser pago em abril de 2020 (Andretta, 2020).

Ficou evidenciado que a questão pandêmica necessita ser vista de maneira integral e coletiva. O acesso aos cuidados precisa chegar a todos, já que só é possível controlar uma doença transmissível tão agressiva se houver universalidade no tratamento e na prevenção. A precariedade dos sistemas de saúde e a vulnerabilidade das populações mais pobres e de grupos sócio-demográficos específicos foram evidenciadas, gerando demandas e a necessidade por políticas públicas mais inclusivas.

Os estados e municípios somente puderam declarar o distanciamento social, porque a legislação brasileira dá autonomia aos entes federados, o que contribuiu para controlar, minimizando a disseminação do vírus até que a vacina pudesse ser distribuída, contrariando ao Governo Federal que atrasou as medidas de controle da Covid-19, por seu viés ideológico neoliberal (Vieira, 2020).

2.3 Educação, Educação Especial e Educação Inclusiva em Tempos Pandêmicos: Medidas e Providências Legais

Durante a pandemia do coronavírus houve uma série de conjunturas educacionais em todos continentes. Essas situações foram muito parecidas independentes das diferenças socioeconômicas e culturais de cada continente. Todos foram colocados diante de uma realidade atípica e com necessidade de providências urgentes. As restrições e medidas de distanciamento social adotadas para conter a propagação da covid-19 tiveram um impacto significativo nos sistemas de ensino, levando a mudanças rápidas e desafiadoras levando em consideração a forma como a educação estava funcionando. Elencar alguns dos marcos educacionais que ocorreram durante esse período traz uma melhor clareza para o momento vivido.

A transição para o ensino remoto se deu com o fechamento de escolas e universidades, as instituições tiveram que adotar o ensino remoto como forma de continuar a educação dos alunos. Isso envolveu a utilização de plataformas online,

videoconferências e recursos digitais para fornecer aulas e materiais educacionais aos estudantes em suas casas.

Com o impacto significativo no sistema educacional em todo o mundo com a pandemia da COVID-19 e afim de, lidar com esses desafios, as medidas e providências legais internacionais e nacionais foram adotadas conforme necessidades, realidade e cultura de cada região. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) emitiu algumas orientações, lembrando-se das especificidades de cada região, que deveriam ser observadas. Foram 10 (dez) recomendações para planejar soluções de aprendizagem à distância em tempos pandêmicos da Covid-19:

1. Examinar a disponibilidade e escolha das ferramentas mais relevantes;
2. Garantir a inclusão dos programas de Educação à distância;
3. Proteger a segurança e privacidade dos dados;
4. Priorizar soluções para enfrentar os desafios psicossociais antes de ensinar;
5. Planejar o cronograma de estudos dos programas de ensino a distância;
6. Fornecer apoio a professores e pais no uso de ferramentas digitais;
7. Combinar abordagens adequadas e limite de quantidade de aplicativos e plataformas;
8. Desenvolver regras de educação à distância e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes;
9. Definir a duração das unidades de educação à distância com base nas habilidades de autorregulação dos estudantes e a 10ª Criar comunidades e aumentar a conexão (Unesco, 2020).

O objetivo dessas orientações foi nortear os países a dar apoio à continuidade da educação durante a pandemia, incluindo a promoção de iniciativas de educação à distância e a garantia de acesso equitativo para todos os estudantes. Através desse documento da UNESCO pode-se perceber que houve preocupação com a aprendizagem, assim como em manter a comunidade escolar de alguma forma conectada e amparada, visando aconselhar que políticas públicas pudessem ser pensadas e criadas pelos dirigentes dos sistemas educacionais nos seus territórios.

O ensino remoto surge da necessidade das escolas e das universidades em adaptar às novas formas de ensino impostas de distanciamento social e isolamento social. Apesar do Ensino a Distância (EaD) já existir e ser regulamentado e, de certa forma, trazer contribuições interessantes para essa nova realidade que estava sendo desenhada o Ensino Emergencial à Distância é uma outra modalidade e com especificações bem distintas. “A expressão ensino remoto passou usada como alternativa à Educação a Distância (EaD)” (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Para Saviani e Galvão (2021) o ensino remoto foi uma necessidade de cumprir o calendário escolar, mediante a pandemia utilizando as técnicas do EaD. Ressaltam também que seu emprego pós-pandemia, traz um trabalho pedagógico precário e outros problemas para Educação brasileira. A modalidade de Ensino EaD está prevista na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996, em todos os níveis e modalidades e é muito comum na educação superior, desde que as instituições sejam especificamente credenciadas pela União.

Com o Decreto Lei nº 9.057/2017 que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), e dispõe que a modalidade EaD deve utilizar de meios e tecnologias de informação e comunicação, para o ensino superior, e em situações emergenciais, quando o presencial for comprometido, no ensino fundamental como. Apesar da previsão ainda não haviam modelos como esses colocados em prática no ensino fundamental para crianças e jovens.

O ensino EaD está ligado à necessidade do discente, o público alvo adulto, existem polos de com computadores e encontros presenciais caracterizando uma forma híbrida, a aprendizagem é de forma colaborativa, há alternância de momentos síncronas e assíncronas, o planejamento pedagógico macro e a carga horária ajustada ao modelo à distância, o foco está no ensino superior, pós-graduação, cursos livres e de extensão, entre outras características.

O ensino remoto emergencial tem outro formato, o qual o objetivo principal é a garantia mínima de continuação do ensino por uma situação grave que impeça a utilização da Escola como espaço físico de desenvolvimento e socialização. As aulas continuam expositivas, síncronas, com o professor como figura indispensável, a carga horária semelhante ou igual ao presencial, existe uma adaptação a realidade domiciliar, o público alvo são crianças e adolescentes impedidos de frequentar a escola pela situação pandêmica, “esse tipo de ensino remoto, praticado na pandemia de 2020, assemelha-se à EaD apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital” (Joyce; Moreira; Rocha, 2020, p. 13).

O Ministério da Educação afim de, colaborar com enfrentamento à Covid-19, elaborou em caráter de urgência normas para que o Ensino Remoto Emergencial pudesse rapidamente iniciar em todos os entes federativos e garantir o direito constitucional à educação de todos. O MEC instituiu diversas normas, entre elas, a primeira portaria de nº 343 de 17 de março de 2020 que regulamentava “a mudança

das aulas presenciais para aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia do Covid-19”. Em seguida o Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que dispõe da “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”.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020, que apresenta as “Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia”; a Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

O aumento do uso de tecnologia educacional na pandemia acelerou a adoção de tecnologias educacionais em larga escala. Ferramentas como os aplicativos de aprendizados online, *softwares* de gestão de sala de aula, plataformas de ensino à distância e recursos interativos tornaram-se essenciais para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. As plataformas como o Google *Classroom*, chamadas de vídeo via *WhatsApp*, salas de bate papo como Zoom e Google *Meet*, entre outras, menos populares, passaram a ser usadas em grandes escalas.

A transição para o ensino remoto destacou as desigualdades existentes no acesso à internet e apropriados dispositivos tecnológicos. Muitos alunos enfrentaram dificuldades para acompanhar as aulas online devido à falta de conectividade ou à falta de dispositivos adequados. Um dos principais problemas do ensino remoto é a falta de acesso igualitário à educação, pois nem todos os alunos têm acesso a dispositivos adequados, como computadores ou *tablets*, conexão estável à Internet, o que dificulta a participação efetiva nas aulas *online*. Isso cria disparidades significativas de aprendizado, aprofundando as desigualdades existentes. Contudo, a necessidade de se ter um ensino remoto de qualidade mínima algumas questões básicas precisam ser sanadas como:

[...] O acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Além disso, o ensino remoto pode ser menos envolvente e interativo em comparação com o ensino presencial. A falta de interação face a face com os

professores e colegas pode resultar em uma diminuição da motivação e dificuldades na compreensão dos conceitos apresentados. Por um lado, estimula o aumento da aprendizagem autônoma, com a mudança para o ensino remoto, os alunos foram desafiados a assumir mais responsabilidade por sua própria aprendizagem.

A aprendizagem autônoma e a autodisciplina tornaram-se habilidades essenciais, à medida que os alunos precisavam gerenciar seu tempo, acompanhar as tarefas e buscar recursos de aprendizado por conta própria. Mas com um olhar por outro referencial, o problema é a falta de supervisão direta dos alunos durante o ensino remoto. Em casa, os alunos podem enfrentar distrações, dificuldades de concentração e falta de disciplina, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico. Macedo e Parreiras (2021) esclarecem a pesquisa publicada pela Rede de Pesquisa Solidária, conferiu mais de 08 milhões de crianças, no auge da pandemia em 2020, com idades entre 6 a 14 anos, não entregaram nenhuma a atividade escolar.

Todavia, o ensino remoto pode limitar a socialização e as interações sociais entre os alunos. A educação não se resume apenas à transmissão de conhecimento, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades sociais, colaboração e trabalho em equipe, que são mais desafiadores de serem cultivados em um ambiente virtual. Outro ponto importante a ser observado é que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais, como na educação especial, enfrentam desafios adicionais na adaptação a esse ambiente de ensino.

Para que o aproveitamento das aulas com as tecnologias digitais da informação e comunicação sejam usufruídas de forma autônoma pelos alunos é necessário que haja uma alfabetização mínima, se não os pais devem estar comprometidos em acompanhar o acesso e permanência do aluno nas aulas. O que normalmente não era possível porque em sua maioria os pais também trabalham no horário das aulas dos estudantes. Segundo o Data Senado, 63% dos pais que os filhos tiveram aulas remotas disseram que a qualidade do ensino diminuiu, e 75% queriam que as aulas presenciais voltassem quando a pandemia acabasse (Chagas, 2020).

Pensando no contexto de que todos os alunos tenham acesso às tecnologias, aos dispositivos digitais e à internet todos esses problemas citados acima já poderiam ser considerados como impeditivos para um ensino de qualidade

que garanta a aprendizagem. Quando observamos a realidade social brasileira que está aquém do acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação percebemos o quanto o ensino remoto pode ser um meio de deixar lacunas, e proporcionar que uma boa parte dos estudantes fique às margens da equidade. A desigualdade no acesso às tecnologias digitais amplia o abismo educacional no Brasil, estudantes de escolas públicas sendo os mais afetados do que das escolas particulares:

A falta de computadores, celulares e acesso à internet em casa dos dificultou ensino remoto para alunos de 86% das escolas do país, segundo levantamento divulgado nesta terça-feira (31) pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC apud Santos, 2021, s/n).

A pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), realizada entre setembro de 2020 e junho de 2021, trouxe dados mais alarmantes como: 93% dos pais e responsáveis com dificuldade para apoiar os alunos nas atividades; 86% têm falta de computadores e celulares, e acesso à internet nos seus domicílios; 73% dos professores sentiram aumento da carga de trabalho; 70% dos alunos vivem em áreas isoladas ou remotas, 69% dos professores tiveram dificuldades em realizar atividades remotas para alunos de alfabetização; 65% dos alunos estavam em condição de vulnerabilidade social (como sem acesso a alimentação em domicílio); 61% dos professores faltam habilidades para utilizar recursos de tecnologia em atividades pedagógicas e 59% dos professores tiveram dificuldades nos atendimentos aos alunos com deficiência (Santos E., 2021).

A sobrecarga de tecnologia e a dependência de recursos digitais também podem significar um desafio. Nem todos os educadores têm a mesma familiaridade e habilidade com tecnologia, o que pode afetar a qualidade do ensino remoto oferecido. Foi necessária adaptação e capacitação dos professores com urgência. Os educadores enfrentaram uma curva de aprendizado significativa para se adaptarem ao ensino remoto. Muitos professores tiveram que adquirir novas habilidades tecnológicas, assim como equipamentos, e acesso a internet com mais velocidade para se manter conectado, redesenhar currículos e repensar suas estratégias de ensino para atender às necessidades dos alunos de forma virtual.

Apesar do mundo tecnológico já estar inserido na vida das pessoas, sejam elas, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, principalmente a tecnologia

de comunicação digital, como os telefones celulares, as dificuldades e fragilidades das relações virtuais não eram percebidas. Com o distanciamento social e o isolamento social para conter o avanço da pandemia, a urgência para garantir a interação social virtual e a comunicação, a garantia do aprendizado nas escolas, faculdades e universidades, e a rotina de trabalho em casa com o trabalho *home office*, surgiram outras demandas de dificuldades com a nova forma de viver que não eram pensadas.

Conforme Saviani (2020), a ação educativa necessita da relação interpessoal, entre o professor e os alunos, com a presença simultânea; e uma das importantes funções da escola e da educação, entre outras, está à socialização. A pandemia age exatamente nos quesitos de socializar e interagir. Se deparar com a vida sem interação física, levanta questões psicológicas importantes e preocupantes. O contato para as relações sociais se mostra insubstituível, tanto para os adultos como para os estudantes que passaram mais de um ano sem brincar, sem interação e sem socialização.

A pandemia destacou a importância de um olhar atencioso da saúde mental dos alunos e professores. As instituições educacionais intensificaram seus esforços para fornecer apoio emocional e recursos de saúde mental aos estudantes, reconhecendo os desafios adicionais causados pelo isolamento social e pelas mudanças nas rotinas diárias. As relações virtuais não preenchem todos os requisitos para um bom desenvolvimento humano.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) tem em suas metas a ampliação do uso dos recursos tecnológicos na educação, e mesmo a pandemia tendo ocorrido quase no fim do decênio (2014-2024) em 2020, fica claro que o plano está aquém do que deveria. O sistema brasileiro se mostrou ineficiente para o cumprimento do ensino remoto mostrando dificuldades e falta de preparo no uso das tecnologias de comunicação e informação digitais durante a pandemia. As hesitações ocorreram por parte das instituições, dos professores, e dos alunos.

Embora o ensino remoto tenha sido uma solução necessária durante a pandemia, é importante reconhecer esses desafios e buscar maneiras de mitigá-los para garantir uma educação acessível, de qualidade e com equidade para todos os estudantes. Com o retorno gradual às aulas presenciais em algumas regiões, muitas instituições adotaram um modelo de aprendizagem híbrida, combinando aulas

presenciais e online. Isso permitiu flexibilidade e redução da densidade nas salas de aula, ao mesmo tempo em que fornecia oportunidades de interação face a face entre alunos e professores.

A educação inclusiva e a educação especial são conceitos relacionados à garantia do acesso à educação para todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. Entretanto, existem diferenças importantes entre esses dois termos. A Educação Inclusiva é um modelo educacional que busca garantir a participação plena e igualitária de todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades ou habilidades.

Esse modelo enfatiza a valorização da diversidade e a promoção de um ambiente educacional que acolhe e atende a todos os estudantes, sem discriminação. Na educação inclusiva, procura-se adaptar o ambiente e as práticas educacionais para atender às necessidades de todos os alunos, oferecendo apoios e recursos adicionais quando necessário. Já a Educação Especial refere-se a um conjunto de serviços e práticas educacionais voltadas especificamente para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esses alunos podem requerer apoios específicos, materiais adaptados, estratégias diferenciadas de ensino ou suporte individualizado para atender às suas necessidades educacionais.

A Educação Especial busca oferecer um ensino personalizado e adaptado às capacidades e potencialidades de cada aluno, considerando suas necessidades específicas. Com o foco principal a adaptação do currículo e da metodologia a necessidade do aluno. Enquanto a Educação Inclusiva busca promover a participação de todos os alunos em um ambiente educacional diversificado, a educação especial concentra-se em atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ambos os enfoques têm como objetivo central garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos os alunos.

O município de Valparaíso de Goiás decretou a suspensão das aulas inicialmente por 15 dias a partir de 17/03/2020, através do Decreto nº 149/2020. A Secretaria Municipal de Educação (SME) em consonância do Conselho Municipal de Educação (CME) emitiu nota técnica após a Portaria nº 217, de 6 de maio de 2020, que estabelece novas medidas para reduzir risco de disseminação do novo

coronavírus, onde designa uma comissão avaliadora para plano de ação interventiva do regime emergencial de suspensão e retorno as aulas pós-pandemia do Covid-19, e dá outras providências.

Já a Portaria nº 229, de 21 de junho de 2020, regulamentou o trabalho de *home Office* (tele-trabalho) para os professores e profissionais da educação. A suspensão das aulas presenciais durou um período de mais de um ano e meio, o último dia de aula foi no dia 16 de março de 2020, retornando no dia 13 de outubro de 2021, com somente 50% da capacidade da rede municipal de ensino, ou seja, a complementação se deu de forma híbrida, ora presencial, ora remota, para que conseguisse atender com segurança e mínimo distanciamento.

Em 2022, o ano letivo se iniciou no dia 7 de fevereiro de forma ainda híbrida. Com a finalização da vacinação das crianças de 5 a 11 anos, foi possível retornar para o sistema de ensino presencial, em 3 de março, apesar de ainda vivenciar a pandemia, como designou a Portaria nº 29, de 2 de fevereiro de 2022.

Não houve muita diferenciação ou norma específica para a Educação Especial no âmbito Federal com orientações do Ministério de Educação (MEC). Os encaminhamentos do Conselho Nacional de Educação no Parecer nº 11/2020 foram em geral para Educação Básica, em que a Educação Especial fez parte. Concedeu autonomia para que os sistemas de ensino pudessem atuar da forma singular conforme possibilidade e a necessidade do estudante. No âmbito Municipal de Valparaíso de Goiás nada de específico para a Educação Especial foi orientado. O MEC emitiu um relatório do Parecer CNE/CP nº 11/2020 que destaca:

Caberá às redes de ensino tomar providências para promoção da acessibilidade e segurança de saúde dos estudantes no retorno às aulas presenciais, devendo remover quaisquer barreiras que impeçam sua plena e efetiva participação em igualdade de condições com os demais estudantes. É essencial que seja assegurando o ensino e a aprendizagem efetiva, seja de maneira remota ou presencial, e que sejam adotados todos os protocolos de higiene para a preservação da saúde dos estudantes (Brasil, 2020, p.16).

No entanto, essa mudança na modalidade de ensino também trouxe desafios para a educação especial e inclusiva. Os estudantes com necessidades educativas especiais muitas vezes têm dificuldades para acessar a tecnologia digital, bem como para lidar com a mudança nos planos de ensino e com a ausência da interação presencial com os professores e colegas.

Diante do contexto o movimento existente antes da pandemia da educação não presencial apresenta riscos imensuráveis para Educação Brasileira. Visto os vastos apontamentos das precariedades que a comunidade escolar enfrentou com o ensino remoto, Saviani (2021) alerta para o perigo do discurso legitimação e ampliação do ensino não presencial que o governo Bolsonaro defende. Tornando a Educação Básica inepta em sua composição, com baixa qualidade, afim de, diminuir custos, desqualificando o trabalho docente e despertando a possibilidade para as privatizações na educação e, contudo, abrindo espaço para atender aos interesses mercadológicos.

3 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PANDEMIA DE COVID-19

O Brasil é um país que tem uma trajetória marcada pela falta de prioridade nas questões relativas à Educação. Demorou muito tempo para que os assuntos sobre os investimentos financeiros tivessem relevância para o desenvolvimento e crescimento da Educação. E somente na Constituição Federal 1988 foi que ficou evidenciada a obrigatoriedade da destinação de recursos financeiros para a União, para os Estados e para os Municípios (Brasil, 1988). Várias articulações políticas norteiam essas tomadas de decisões e as ações ao longo da história.

Diante dos desafios educacionais, as políticas públicas estão voltadas para implementar e ampliar o acesso ao ensino público, como a expansão das redes de educação, a criação de programas de inclusão e cotas, investimentos em infraestrutura escolar, formação de professores, entre outras medidas. O objetivo é garantir que todos os cidadãos brasileiros tenham a oportunidade de usufruir de uma educação pública de qualidade, independentemente de sua condição socioeconômica.

Durante a pandemia, a Educação Inclusiva e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ficaram diante de grandes provocações, para garantir o aprendizado significativo e o processo inclusivo remotamente, “como se não bastassem tantas barreiras, o isolamento social dificulta ainda mais o acesso dos profissionais de educação ao estudante da educação especial” (Rocha; Vieira, 2021, p.4).

3.1 Direito de Acesso ao Ensino Público Gratuito no Brasil: Educação Básica, Educação Especial e Educação Inclusiva

O acesso e permanência ao ensino público no Brasil é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, assim como estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado. A CF destina 14 artigos sobre a matéria Educação: o artigo 205 dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

O artigo 206, por sua ordem estabelece dentre outros princípios, “o direito ao acesso e permanência com igualdade de condições e a gratuidade do ensino público

em estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1988). O ensino público é um dos pilares do sistema educacional brasileiro, e responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais a oferta da educação de qualidade para toda a população, bem como promovida de forma igualitária e inclusiva, buscando eliminar as desigualdades e promover a equidade ao acesso.

A oferta e a qualidade da educação demandam investimentos para o seu financiamento e manutenção. Todavia, as duas primeiras Cartas Magnas de nosso país não se ocuparam deste aspecto em seu conteúdo. A Constituição Imperial de 1824 apesar de não tratar dos investimentos em educação, previa a gratuidade de “instrução primária para todos os cidadãos” no artigo 179, inciso XXXII (Brasil, Artigo 179, Inciso XXXII, 1824). Não há qualquer indicação acerca do financiamento da educação na Constituição Republicana de 1891.

As reivindicações de parte da sociedade brasileira sobre a oferta de educação pública, gratuita, mista, laica e obrigatória pelo Estado foram expressas por 26 educadores no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, acirrando os embates entre “católicos” e “liberais”¹:

[...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (Manifesto Pioneiros da Educação, 1932).

Em 1934 foi à primeira vez que houve a vinculação de recursos constitucionais com a Carta Magna, destinando um percentual mínimo dos impostos arrecadados, 20% dos Estados/DF e 10% dos Municípios/União para manutenção e desenvolvimento da educação. Um percentual muito baixo para um país que se pensava em ampliar o número de escola, e que se destinava a “manutenção e ao desenvolvimento dos sistemas educativos” (Brasil, 1934).

A Constituição da ditadura do Estado Novo de 1937 revogou a vinculação constitucional de recursos financeiros para educação. A Constituição de 1946 retomou a deliberação de 1934, trouxe novidade com a colaboração da União, definindo um auxílio pecuniário de 10% e a Lei de Diretrizes e Base da Educação

¹ Consultar: CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

Nacional nº 4.024 de 1961, citam em cinco artigos o financiamento da educação e a ampliação para 12% da vinculação de recursos da União subvinculada aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior.

Não podemos deixar de apontar/resgatar as medidas internacionais: esclarecemos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estipulou o direito à educação para todos os indivíduos, sem discriminação de qualquer tipo, no art. 26 “toda a pessoa tem direito à educação” foi o primeiro documento mundial de proteção aos direitos de todas as pessoas humanas (Organização das Nações Unidas, 1948). A Convenção sobre o direito das crianças em 1989 reconhece que todas as crianças têm o direito à educação sem discriminação de qualquer tipo, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais, em seu art. 23: “os estados partes reconhecem que a criança com deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade”; e no art. 28 “tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças” (Organização das Nações Unidas, 1989).

Na ditadura civil-militar (1964) o Ato Institucional nº 5 (1968) resguardou o direito do Estado de não vincular parte de seus recursos para educação, em seu art.1, “São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições estaduais, com as modificações constantes deste Ato Institucional” (Brasil, AI5, Art. 1º, 1968). Medida reforçada na Carta Magna de 1967 sob a alegação de que a mesma era “incompatível com a sistemática orçamentária introduzida pela na Constituição” (Brasil, 1967).

Na década de 1970 houve expansão do ensino público e dos cursos técnicos com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/1971), contudo sem aumento nos recursos destinados para educação, aprofundando a sua precarização. Com a necessidade de ampliar os recursos, o senador João Calmon, apresentou a Emenda Constitucional nº 24, de 1983 propondo percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação: União de 13% e estados, Distrito Federal e municípios de 25%.

A Constituição Federal de 1988 alterou o percentual para 18% dos recursos da União e manteve em 25% os recursos dos estados, Distrito Federal e municípios. Ao longo desse período os Municípios foram os que mais tiveram aumentos dos

repasse, de 10% para 25%, e a União que tem uma arrecadação maior passou de 10% para 18% conforme disposto no Artigo 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

A Declaração de Salamanca um marco de grande valia em 1994, “um compromisso da educação para todos”, que definiu o conceito de educação inclusiva e estabeleceu princípios para promover a educação inclusiva, incluindo a criação de escolas inclusivas que acomodam diversas necessidades educacionais, e proclama entre outros “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular” (Unesco, 1994 p. 1). Tem como princípio fundamental elencado na declaração formulada que:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Unesco, 1994, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 especifica o direito ao ensino público oferecido de forma gratuita, cabendo ao Estado garantir a universalização do acesso à educação. Santos F. e Peixoto (2022) destacam que após a LDB ser promulgada em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e Decreto nº 2.264/1997. O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei nº 11.494/2007).

Algumas políticas públicas foram pensadas e contribuíram ao longo da história para a estruturação do sistema educacional brasileiro. No intuito de desenvolver a educação, promover o acesso e garantir a permanência, cada uma das políticas elaboradas desempenhou papéis importantes na busca por uma educação mais inclusiva, acessível e de qualidade no Brasil. Podemos elencar algumas com grande representação, como: o Programa Universidade para Todos

(ProUni) criado em 2004, regulamentado, pela Lei nº 11.096/2005, tem como objetivo facilitar o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior privado, concedendo bolsas de estudo integrais e parciais.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), lançado em 2011, buscou ampliar a oferta de cursos técnicos e de formação profissional para jovens e trabalhadores, visando à inserção no mercado de trabalho. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de planejamento que estabelece metas e estratégias para a melhoria da educação no Brasil. O PNE atual foi aprovado em 2014, tem vigência até 2024, e abrange metas em áreas como acesso, qualidade, valorização dos profissionais da educação e inclusão.

O acesso ao ensino público no Brasil abrange diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até a educação superior, várias medidas e ações precisam ser tomadas para que essa garantia aconteça. Em todas as etapas da Educação Básica, a Constituição Federal estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a gratuidade do ensino público; o acesso à Educação Básica é garantido a todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua condição socioeconômica.

Os governos municipais, estaduais, e federal são responsáveis por garantir a oferta de vagas em escolas públicas, bem como a qualidade do ensino e da infraestrutura escolar. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por seu tempo, assegura a alimentação adequada aos estudantes da educação básica nas escolas públicas, o que faz diferença imensurável para que crianças e adolescentes permaneçam na escola.

Na educação superior são outros fatores que precisam ser observados para a garantia do acesso. A Constituição Federal de 1988 também estabelece a gratuidade do ensino público superior em instituições públicas, por meio das universidades e institutos federais. O acesso ao ensino superior público é realizado por meio de processos seletivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares das instituições de ensino. As políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais e sociais, visam promover a inclusão de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior, contribuindo para que o acesso seja promovido.

É fundamental mencionar que apesar dessas medidas legais, ainda existem desafios a serem superados no acesso ao ensino público no Brasil como o enfrentamento às questões regionais e as socioeconômicas, como a desigualdade de vagas, pois nas instituições públicas muitas vezes supera a oferta, especialmente em níveis de ensino mais avançados, bem como a falta de infraestrutura adequada, especialmente em áreas mais remotas e economicamente desfavorecidas. Esses desafios dificultam o pleno exercício do direito, e exigem investimentos e políticas específicas para garantir o acesso universal e a qualidade do ensino público em todas as regiões do país.

Vale ressaltar ainda, que essas políticas são afetadas pela dinâmica do país e suas demandas impostas e enraizadas pelo capitalismo e seu controle burguês. A proposta neoliberal está voltada para concentração de emissão monetária, elevação de taxas de juros, redução dos impostos sob altos rendimentos, privatização, liberdade para o mercado, elaboração de taxas “naturais” de desemprego e repressão aos movimentos sociais. Santos F. (2015, p. 256) destaca que:

As reformas introduzidas pelas políticas estadunidenses indicaram o caminho a ser seguido pelos países subdesenvolvidos e/ou emergentes para realizar a adequação/ajuste de seus sistemas econômico e de educação, em conformidade com o ideário neoliberal, oficializado e reiterado pelo Consenso de Washington (1989) e pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990).

Segundo Nosella e Azevedo (2012), a educação em uma perspectiva gramsciana tem o Estado como o produto e o produtor de políticas públicas. Ao mesmo tempo, que exerce a supremacia e domínio do poder da burguesia, produz relações políticas públicas e sociais. Nesse sentido, a escola precisa produzir uma educação revolucionária, um instrumento social fundamental para a emancipação humana. Santos F. (2021, p. 806), de sua parte, aponta que “o Estado é uma instituição a serviço de uma classe e de suas categorias, ou seja, o instrumento que atua para a manutenção do seu poder”.

A escola precisa produzir uma educação emancipadora que prepare o aluno para a convivência, respeito à diversidade, e para o mundo do trabalho. Para que isso seja possível, a escola não pode estar voltada para práticas conteudistas com a reprodução e assimilação como base do ensino. O pensamento crítico será desenvolvido através de práticas educativas que promovam transformações culturais, políticas e sociais.

O Relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir” da UNESCO (2010, p. 12) destacou a importância da educação para promover a diminuição das desigualdades sociais, a busca por um mundo justo com mais tolerância e incentivo ao progresso econômico, científico e ambiental: “o conceito de educação ao longo da vida aparece, portanto, como uma das chaves de acesso ao século XXI”. A chave para mudança e desenvolvimento é uma educação para todos e em todos os tempos, a permanência diante das eternas transformações que o mundo vive.

O Relatório destaca a importância de quatro pilares para a educação, a saber: “aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser”. Uma das grandes preocupações é o fracasso escolar, que acaba contribuindo para a evasão do estudante da escola, o que é uma forma de exclusão. A partir dos pilares é possível valorizar os saberes de todos e evitar essa evasão de crianças, adolescentes e jovens.

Ainda ressalta a responsabilidade da comunidade escolar, professores, pais e comunidade local para as tomadas de decisões dos assuntos escolares, e aplicação dos 25% dos recursos mínimos do orçamento na educação. Nessa direção aponta a necessidade do envolvimento e disponibilização de recursos por parte das instituições financeiras internacionais e principalmente do Banco Mundial (UNESCO, 2010).

Algumas medidas internacionais trouxeram à luz a possibilidade de um olhar peculiar para as necessidades educacionais especiais. Fazem parte do marco histórico mundial para que políticas públicas pudessem ser fomentadas no caminho de garantir o acesso a uma educação inclusiva. Podemos observar que as datas das orientações internacionais, coincidem com as datas das principais tomadas de decisões de leis e decretos brasileiros.

A Educação Especial pode ser analisada em relação às estruturas sociais, às desigualdades de classe e à reprodução das relações de poder. Na ideologia e na reprodução das desigualdades na educação especial pode ser visto como parte do sistema educacional que reproduz as desigualdades sociais existentes. Quando através da seleção e segregação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema educacional especial perpetua a exclusão e a marginalização desses alunos, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais (Mantoan, 2003).

Os alunos com deficiência muitas vezes são preparados para ocupar papéis de baixa remuneração e menor prestígio social, reforçando assim a divisão do trabalho e a desigualdade econômica. A importância de políticas educacionais voltadas para inclusão assim como já prevê a Constituição Federal brasileira desde 1988, é uma obrigação dos sistemas educacionais, assim como das escolas através de seus projetos políticos pedagógicos, onde a necessidade da comunidade escolar em incluir todos deve ser uma preocupação primordial (Brasil, 1988).

A educação especial pode ser vista como um espaço de luta de classes, onde os interesses das classes dominantes são preservados e a resistência e a conscientização dos alunos com deficiência podem emergir. Santos F. (2021) traz à luz a reflexão da teoria de Marx e de Engels, que constata a importância do conhecimento da realidade, da consistência da consciência e a da possibilidade de transformação são bases para o materialismo histórico-dialético, onde a capacidade de leitura dos contextos, parte do real e de suas relações sociais.

Entender a Educação Especial e a Educação Inclusiva só é possível analisando os emaranhados que as colocam em posição de inferior, além daquela que já é colocada a educação pública na sociedade pelos modos de produção importantes ao capitalismo e a classe dominante. A luta por uma educação inclusiva e igualdade de oportunidades pode ser vista como uma forma de confrontar as estruturas sociais, e econômicas; e, buscar uma transformação social mais ampla.

Nesse enquadramento vale salientar a diferença entre educação especial e educação inclusiva, que está relacionada à abordagem e ao objetivo da educação oferecida às pessoas com deficiência. O Ministério da Educação (MEC) tem definição estabelecida em relação ao público alvo da educação especial, no decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado no art. 2, diz que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

A Educação Especial se refere a uma modalidade de educação voltada especificamente para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Historicamente, era baseada em uma abordagem segregada, na qual os alunos com deficiência eram colocados

em escolas ou classes especiais separadas do sistema educacional regular. A educação especial visa atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência por meio de recursos, serviços de apoio e práticas pedagógicas adaptadas. Ela pode envolver estratégias de ensino diferenciadas, programas de reabilitação, terapia ocupacional, fonoaudiologia e outros serviços especializados.

O foco principal da educação especial é no aluno com deficiência, proporcionando a eles uma educação adaptada e individualizada. A busca é por romper barreiras que perpassem as estruturas escolares, afim da sua inclusão na sociedade como um todo. Meneses e Mello (2014, p.735) nos elucidam esse ponto de vista em relação ao público alvo da Educação Especial,

Se, entendemos que nomear a diferença significa operar pela lógica da representação, partindo de referências de normalidade, podemos entender que as políticas de inclusão, ao estabelecerem quem são os alunos que devem receber o atendimento educacional especializado, marcam as diferenças de alguns com relação a outros. Tomando a norma como princípio de comparabilidade, as diferenças dos alunos incluídos acabam sendo significadas como desvantagens e, assim, a partir do momento em que são localizadas, são também submetidas a práticas que, postas em funcionamento, buscam o seu apagamento. Tal análise leva-nos a pensar se a defesa da igualdade de oportunidades pode ser lida, então, como a defesa do apagamento das diferenças.

A Educação Inclusiva tem como objetivo principal promover o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, incluindo aqueles com deficiência. Enquanto a educação especial se concentra especificamente nas necessidades dos alunos com deficiência, a educação inclusiva busca a inclusão de todos os alunos em um ambiente educacional comum, valorizando a diversidade e promovendo o acesso igualitário e a participação de todos os estudantes. Segundo Mantoan (2003, p.11), “a inclusão implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando”.

A abordagem da educação inclusiva defende que todos os alunos devem ser educados juntos em ambientes comuns, nas escolas regulares, em vez de serem segregados em escolas ou classes especiais. Esta abordagem está baseada em valores de igualdade, diversidade e respeito às diferenças individuais. Envolve a criação de ambientes e práticas educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, com a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, adaptações curriculares, suporte individualizado e recursos de acessibilidade. A inclusão não é

apenas sobre a presença física na sala de aula, mas também sobre a participação plena, a interação social e o apoio necessário para que todos os alunos possam alcançar seu pleno potencial. São necessárias práticas pedagógicas que valorizam a dialógica e a pedagogia ativa (Mantoan, 2003).

A legislação brasileira que trata da educação inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência inclui diversos documentos legais. Algumas das principais referências legais relacionadas à educação inclusiva no Brasil são: A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação para todos, sem qualquer forma de discriminação. Ela estabelece a educação como um direito fundamental e determina que a educação deva ser inclusiva, buscando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) reconhece a necessidade de garantir a igualdade de oportunidades na educação, prevendo o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tanto nas escolas regulares quanto em instituições especializadas. O Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que designou as diretrizes e normas para a promoção da acessibilidade e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, incluindo a garantia do acesso à educação.

Em 2008 surgem os Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), através do Ministério da Educação (MEC) que traçou as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, e que mais tarde em 2011 foi substituído pelo Decreto nº 7.611.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução CNE/CEB nº 4/2009), organiza as diretrizes para implementação da educação inclusiva no Brasil. Reforça a importância da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, orienta sobre a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino e destaca a necessidade de adaptações curriculares, acessibilidade e apoio pedagógico adequado.

A escola inclusiva deve ter direcionamento diferente ao da escola-padrão, o ensino está focado na qualidade e reconhecimentos das diferenças valorizando todos os alunos. Tem essência na diversidade e nas necessidades da comunidade que precisam estar expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e a equipe gestora assim como os professores e especialistas necessitam promover iniciativas que contemple a todos, através de esforço aos possíveis desafios de cada unidade escolar (Rapoli et al., 2010).

Entender possíveis dificuldades que a escola inclusiva possa apresentar está diretamente relacionado à exclusão enraizada ao longo de todo o processo educacional brasileiro. Um Projeto Político Pedagógico que exerça seu caráter de construção coletiva encaminha a escola para um olhar especializado diante do carecimento sua comunidade escolar, assim como Mantoan (2003, p. 35) nos aponta “a reorganização da escola depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico”.

O acesso à escola e a garantia de cumprimento das legislações vigentes é possível a partir das ações efetivas na ponta da educação, que é a Escola; ela é uma das principais responsáveis para que a inclusão aconteça, pois será nesse espaço que transformações começam a serem semeadas para a comunidade, cidade e sociedade como um todo. Nesse sentido, a Escola é esse espaço de transformação,

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (Carvalho, 2016, p. 310).

A escola inclusiva aponta uma oportunidade para melhorar a qualidade do ensino, uma vez que coloca desafios para que a aprendizagem seja realmente a adquirida. A atividade pedagógica precisa ser repensada, os currículos e a forma de avaliar revistos, trazendo a possibilidade de experimentação, criação e descoberta, com um clima socioafetivo nas relações escolares, incentivando sobre tudo a participação de todos da maneira que for possível sem discriminação. Abrangendo o conceito que os todos são singulares, incomparáveis e que tem a capacidade de transformação e de aprender até o fim da vida (Mantoan, 2003).

A escola, por sua vez, desempenha um papel crucial na garantia desse direito. Ela deve ser um espaço inclusivo, acolhedor e seguro, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver. Além do aprendizado acadêmico, a escola também é um ambiente para a formação integral dos alunos, promovendo valores como respeito, diversidade, colaboração e tolerância. O conceito de escola como um espaço para conviver enfatiza a importância da interação e convivência entre os alunos, independentemente de suas diferenças e singularidades. Nesse sentido, Capellini e Fonseca (2017) contribuem:

Partindo do pressuposto de uma educação dialógica, a educação torna-se uma prática compartilhada. Ampliando os limites da sala de aula, o espaço é a escola, a sociedade como um todo, portanto não se trata mais apenas de pensar a “minha prática”, trata-se de juntos pensarmos as nossas práticas, compreendê-las e transformá-las, assim podemos pensar em transformação social efetiva, a partir da transformação das práticas de grupos organizados (Capellini; Fonseca, 2017, p. 19).

A convivência saudável e inclusiva no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento social, emocional e cidadão dos estudantes. Através da convivência, os alunos têm a oportunidade de aprender com as diferenças, desenvolver habilidades sociais, promover a empatia e construir relações de respeito e solidariedade.

O direito de aprender e a escola como um espaço para conviver são conceitos interligados que refletem a importância da educação inclusiva e do ambiente escolar como um local de oportunidades de aprendizado e convivência para todos os alunos. O direito de aprender é um princípio fundamental que reconhece que todas as pessoas têm o direito igualitário de ter acesso à educação e de desenvolver plenamente seu potencial educacional; inclui o direito de receber uma educação de qualidade, de acordo com suas necessidades e características individuais, independentemente de sua origem étnica, nível socioeconômico, gênero, habilidades ou deficiências.

A aquisição da aprendizagem está ligada a capacidade de aprendizagem que difere da capacidade de reproduzir. Decorar não proporciona aprendizagem, e faz parte de um sistema de seleção que intensifica a exclusão. O que não está relacionado ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a escola que não trabalha com a inclusão, tende a focar nas dificuldades como fator limitador da aprendizagem.

Mantoan (2003, p. 38) explicita que “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas”. O imprescindível é a observação do professor em saber o limite e a capacidade de progressão de cada aluno tem um tempo diferenciado, e que a aprendizagem não é responsabilidade do aluno e sim na utilização de estratégias diversas do professor para alcançar o objetivo traçado.

No ano de 2011, com o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Art. 2º “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011); e, regulamenta os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Entretanto, em 2013, a Lei nº 12.796 estabeleceu que o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2013). O Plano Nacional de Educação é um instrumento de planejamento que visa orientar as políticas públicas e as ações do governo na área da educação, abrangendo desde a educação infantil até a pós-graduação. O PNE estabelece metas e estratégias para a expansão e melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, bem como a valorização dos profissionais da educação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, abrange diversos aspectos da vida das pessoas com deficiência, incluindo a garantia do direito à educação inclusiva. Ela estabelece que o direito à educação escolar inclusiva em escolas

regulares das pessoas com deficiência, assegurando a oferta de serviços e recursos de acessibilidade necessários. É a legislação que finalmente busca promover a equidade.

A equidade refere-se à busca por tratamento justo e imparcial, levando em consideração as diferenças individuais e as necessidades específicas de cada pessoa, como descreve no Art. 1º “é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a 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).

Garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso igualitário aos direitos e oportunidades, de modo a eliminar as barreiras que possam impedir sua participação plena na sociedade. Reconhece que as pessoas com deficiência têm direito à igualdade de condições e oportunidades em todas as áreas da vida, incluindo educação, trabalho, saúde, cultura, transporte e outros aspectos da vida cotidiana. Ao estabelecer diretrizes e normas para a acessibilidade, por exemplo, a lei busca garantir que os espaços físicos, os serviços e as comunicações sejam acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas limitações.

Contribui para criar condições equitativas, permitindo que as pessoas com deficiência participem plenamente da sociedade, sem discriminação ou exclusão. Também prevê medidas para estimular a inclusão no mercado de trabalho, promover a educação inclusiva e assegurar o acesso aos serviços de saúde. Tudo isso visa reduzir as desigualdades existentes e garantir que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos de forma igualitária. De acordo com o supracitado faz notório saber que:

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas. A sociedade deve abrigar a pessoa com deficiência e não apenas tolerá-la, precisa apreciá-la como um ser capaz, como qualquer outro cidadão e compreender que ser diferente é normal (Sassaki, 2005, p. 21).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência busca estabelecer uma sociedade mais equitativa, na qual todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações, tenham igualdade de oportunidades e tratamento justo. O governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, sancionou o Decreto nº 10.502,

em 30 de setembro de 2020, que foi visto com muito repúdio por estudiosos da área da educação e educação inclusiva, e por toda comunidade escolar, pois apresenta um retrocesso nas políticas de inclusão, recriando centros especializados para pessoas com deficiência, o que estabelece uma via na contramão a todas as orientações internacionais e nacionais do direito a convivência em espaços democráticos, diversos, e principalmente no ensino regular, como orienta os documentos internacionais. Contudo cabe destacar que uma das primeiras medidas do atual governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi revogar o Decreto em seu inteiro teor com o Decreto nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023.

O Conselho Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás – GO (CME) editou Resolução nº. 002, de 03 de julho de 2018, que estabelece normas sobre a Educação Especial/Inclusiva na Educação Básica, para as instituições do Sistema Municipal de Ensino. Traduz a importância ao Atendimento Educacional Especializado já nas suas disposições preliminares:

Art. 2º - O atendimento educacional especializado, na perspectiva da educação inclusiva, deve considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as suas características biopsicossociais e faixas etárias, observados os princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a assegurar: I. Preservação da dignidade humana; II. Busca de identidade, reconhecimento e valorização das diferenças e potencialidades; III. Desenvolvimento da autonomia para o exercício da cidadania; IV. Inserção na vida social e no mundo do trabalho com igualdade de oportunidades (Valparaíso de Goiás, 2018).

Somente em 2018 que a o Conselho Municipal de Educação regulamentou da Educação Especial e Educação Inclusiva no Município; esta é uma norma muito recente, que ainda defere alguns prazos para que seja efetiva, como a quantidade de aluno por sala, como descrito em seu art. nº 9 parágrafo 2, alínea b “Essa redução será implementada de modo progressivo, sendo que em dois anos, ou seja, a partir de julho de 2020 deverá reduzir 1 (um aluno) e a partir de julho de 2022 deverá reduzir dois alunos para cada aluno especial matriculado em uma sala inclusiva” (Valparaíso de Goiás, 2018).

Ainda condiciona o Atendimento Educacional Especializado a todos os envolvidos nas instituições de ensino, e não só ao Professor do AEE, frisando ainda a importância de interagir com os profissionais da Saúde sempre que necessário. O público-alvo são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

e altas habilidades ou superdotação. Ainda esclarece sobre os atendimentos que devem ser das seguintes formas:

Art. 18 - O atendimento educacional especializado apresenta-se de forma complementar e suplementar a escolarização em classes comuns do ensino regular dos estudantes com deficiência, com altas habilidades ou superdotação, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, visando atender às suas especificidades, por meio de instrumentos e diretrizes necessários à eliminação ou superação de barreiras sociais, psicológicas, atitudinais, físicas, dentre outras que possam impedir a educação cidadã (Valparaíso de Goiás, 2018).

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um profissional que trabalha no campo da educação inclusiva e especializado em fornecer suporte e atendimento personalizado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Meneses e Mello (2014, p. 732) constatam que “para além da centralidade do papel do professor do AEE na escola inclusiva, que acaba sujeitando professores a mobilizarem-se, cada vez mais, para prever, antecipar e estruturar condições adequadas para a inclusão escolar”. As principais responsabilidades de um professor do AEE incluem:

1. Realizar a avaliação das necessidades educacionais individuais dos alunos, identificando suas habilidades, dificuldades e potenciais. Isso pode envolver a utilização de diferentes instrumentos e técnicas de avaliação;

2. Desenvolver planos de atendimento educacional especializado individualizado (conhecidos como Plano de AEE), que definem os objetivos, estratégias, recursos e adaptações necessários para atender às necessidades específicas de cada aluno;

3. Oferecer atendimento especializado direto aos alunos com deficiência seja, individualmente ou em pequenos grupos, com foco em habilidades acadêmicas, desenvolvimento cognitivo, linguagem, socialização, autonomia, entre outros aspectos;

4. Adaptar o currículo regular, modificando conteúdos, metodologias e avaliações, para garantir que o aluno com deficiência possa participar plenamente das atividades escolares e alcançar seu potencial máximo;

5. Trabalhar em estreita colaboração com os professores e demais profissionais da escola, fornecendo orientações, compartilhando conhecimentos e recursos, e promovendo a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar;

6. Monitorar e avaliar continuamente acompanhando o progresso dos alunos, fazer ajustes nos planos do AEE conforme necessário e compartilhar os resultados com a equipe escolar, os pais ou responsáveis e outros profissionais envolvidos;

7. Oferecer orientações e capacitações aos professores e demais profissionais da escola, visando à construção de uma prática inclusiva e ao desenvolvimento de estratégias para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Brasil, 2011).

De acordo com Meneses e Mello (2014) uma demanda imensa fica a cargo do professor do AEE, mesmo não sendo o único profissional envolvido da inclusão escolar, que caracterizaria um propósito atendendo o sistema neoliberal, que economiza direcionando tamanhas atividades em cima de uma pessoa central, sem proporcionar condições e estrutura para que a inclusão de fato aconteça.

3.2 Acesso Às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) para o Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem no Brasil em Tempos Pandêmicos de Covid-19

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs) referem-se ao conjunto de tecnologias digitais que permitem o processamento, armazenamento, transmissão e acesso as informações por meio da combinação da informática com as telecomunicações. As TDICs são um termo abrangente que engloba uma variedade de tecnologias e dispositivos, como computadores, *smartphones*, *tablets* e a Internet. Santos Junior e Monteiro (2020) destacam a transformação digital que o mundo está passando, uma evolução de forma rápida, através das telas e da conectividade, a vida vai funcionando de forma *online*, várias rotinas passam a acontecer de forma virtual ao invés do presencial; têm impacto significativo em diversos setores, como educação, saúde, negócios, entretenimento e governança, possibilitando maior acesso à informação, comunicação eficiente, automação de processos, colaboração em tempo real e inovação tecnológica.

As TDICs podem incluir outros dispositivos e tecnologias relacionados, tais como as redes de computadores que permitem a conexão entre dispositivos e a comunicação e compartilhamento de informações entre eles os sistemas de

armazenamento em nuvem que liberam o armazenamento e o acesso remoto a dados e arquivos por meio de servidores online, os sistemas de gestão de informação que são os softwares e aplicativos que permitem a organização, o armazenamento e a recuperação eficiente de informações, as tecnologias de videoconferência que deixam a comunicação em tempo real por meio de áudio e vídeo entre duas ou mais pessoas, independentemente da localização física.

Já os dispositivos de comunicação móvel incluem os telefones (*smartphones*) e outros dispositivos portáteis que permitem a comunicação em tempo real como as chamadas, mensagens de texto e acesso à Internet, tecnologias de aprendizagem *online* fazem parte das plataformas e ferramentas digitais que oferecem recursos de ensino e aprendizagem online, como cursos à distância, vídeos educacionais, fóruns de discussão e testes *online*, muito utilizados durante a pandemia no período de isolamento para a garantia de continuação das aulas de forma remota e a “Internet das Coisas” (IoT), a tecnologia que permite a conexão e comunicação entre dispositivos físicos (como eletrodomésticos, veículos, sensores), permitindo o controle e a troca de informações entre eles (Ministério das Comunicações/ educador do futuro, 2021).

O acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) está relacionado à capacidade de indivíduos e comunidades utilizarem e se beneficiarem das tecnologias digitais disponíveis. Esse acesso às TDICs é essencial para promover a inclusão digital e reduzir a chamada "lacuna digital", que é a desigualdade no acesso e uso das tecnologias entre diferentes grupos sociais. Zaballos, Rodríguez e Gabarró, (2021, p. 10) constatam que “o acesso à Internet de alta velocidade é um elemento essencial para o desenvolvimento socioeconômico”.

A pandemia da COVID-19 destacou a importância de dispor das tecnologias digitais para ter acesso aos serviços públicos, à capacitação e ao mercado de trabalho. O impedimento da aquisição às Tecnologias de Informação e Comunicação pode envolver vários aspectos, e “a exclusão digital é o primeiro obstáculo à implementação das aulas à distância, tanto para alunos quanto para educadores” (Stevanim, 2020, p.12).

O acesso físico refere-se à disponibilidade de infraestrutura tecnológica, como computadores, dispositivos móveis, acesso à Internet e redes de comunicação, e inclui a presença de tais recursos em locais como escolas,

bibliotecas, espaços públicos e domicílios. O acesso financeiro diz respeito à capacidade de indivíduos e comunidades adquirirem e manterem os dispositivos e serviços necessários para utilizar as TDICs, que envolve as considerações sobre os custos de aquisição de equipamentos, conexão à Internet e despesas com serviços relacionados.

O acesso físico e financeiro foi evidenciado logo no início da pandemia do covid-19 como fator limitante por professores e alunos conforme constata Rosa (2020):

[...] além dos colégios estarem sendo equipados com computadores e acesso a internet para utilização dos professores e alunos, os mesmos, no atual momento, precisam necessariamente ter computadores e acesso a internet em suas casas. Entretanto, essa condição é excludente na atualidade para a maioria dos estudantes, devido à questão socioeconômica de grande parte da população brasileira, que gera desigualdades significativas (Rosa, 2020, p. 12).

O acesso digital concerne às habilidades e conhecimentos necessários para utilizar efetivamente, e envolve a alfabetização digital, a compreensão básica de tecnologia, a navegação na Internet, o uso de aplicativos e ferramentas digitais, além de habilidades de segurança e proteção online. O acesso relevante afeta o acesso aos conteúdos e serviços digitais que sejam relevantes, significativos e adequados às necessidades e interesses dos usuários, quanto à disponibilidade de informações, de serviços online, dos aplicativos educacionais, dos recursos culturais, entre outros, que possam agregar valor à vida das pessoas.

O Brasil conta com políticas públicas voltadas para a democratização do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Essas políticas têm como objetivo promover o acesso equitativo às tecnologias digitais, reduzir a desigualdade digital e fomentar a inclusão digital em todo o país. Ainda um tanto quanto ineficiente, necessitando de mais investimentos para tornarem de fato o acesso democrático. O Relatório do IDBL apresenta estudos comparativos do período de 2018 a 2020, verificou o Brasil permanece no mesmo índice quanto ao desenvolvimento e fomento de políticas públicas e visão estratégica para as telecomunicações do país, ou seja, 2 anos sem investimentos. Algumas das principais políticas e iniciativas foram:

1. O Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), que foi lançado em 2010, busca expandir a infraestrutura de telecomunicações, principalmente em áreas rurais

e de baixa cobertura, com o objetivo de levar banda larga para todos os municípios brasileiros;

2. O Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO), criado em 1997, tem como objetivo promover a inclusão digital nas escolas públicas por meio da disponibilização de laboratórios de informática, capacitação de professores e produção de conteúdos educacionais digitais;

3. O Programa de Inclusão Digital (PID) que é uma iniciativa lançada em 2000, que visa promover a inclusão digital em comunidades de baixa renda, por meio da instalação de telecentros comunitários, e acesso gratuito à Internet e capacitação em tecnologia;

4. O Programa Nacional de Inclusão Digital nas Comunidades (Telecentros.Br), inaugurado em 2011, tem como objetivo implantar e fortalecer telecentros comunitários em áreas de vulnerabilidade social, oferecendo acesso à Internet, capacitação em tecnologia e serviços digitais;

5. Programa de Inclusão Digital do Governo Eletrônico (Gesac) originado em 2002, e busca ampliar o acesso à Internet em áreas remotas e de difícil acesso, por meio da instalação de antenas de conexão via satélite em escolas, postos de saúde, comunidades indígenas e quilombolas, entre outros locais.

Já no contexto escolar, o Brasil possui políticas públicas voltadas para a democratização do uso das TDICs. Algumas dessas políticas e iniciativas incluem: o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), como mencionado anteriormente, que visa promover a inclusão digital nas escolas públicas por meio da disponibilização de laboratórios de informática, capacitação de professores e produção de conteúdos educacionais digitais.

O programa busca equipar as escolas com computadores, *softwares* educacionais e acesso à internet, com o objetivo de integrar as TDICs nas práticas pedagógicas sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que destina recursos financeiros às escolas públicas para a aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos, incluindo a compra de tecnologias educacionais. Esses recursos podem ser utilizados para a aquisição de computadores, *tablets*, projetores, entre outros dispositivos, visando aprimorar a infraestrutura tecnológica das escolas;

O Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) promove a formação continuada de professores, incluindo a capacitação em relação ao uso pedagógico das TDICs, e oferece cursos e atividades de formação para que os professores possam utilizar efetivamente as tecnologias digitais como ferramentas de ensino e aprendizagem; O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, e dentro do programa, há ações voltadas para o uso das TDICs como recurso pedagógico, incentivando o uso de softwares educacionais, aplicativos e outras ferramentas digitais no processo de alfabetização. O relatório anual de desenvolvimento de banda larga constata que:

Na educação, a promoção e priorização das TIC e da banda larga ajudará significativamente a aumentar a confiança da comunidade educacional na tecnologia e no uso da Internet, além de contribuir para aumentar o interesse no uso das TIC no ambiente familiar e educacional, levando as famílias a utilizar a Internet para se comunicar com o centro educacional e transformando as escolas e centros de capacitação em centros locais e acessíveis para toda a comunidade educacional em termos de aquisição de conhecimentos (Zaballos; Rodríguez; Gabarró, 2021, p.13).

As discussões sobre o uso das tecnologias na educação estão em pauta no país há mais de quatro décadas, sendo incorporadas pelas escolas, em maior ou menor grau, como ferramentas auxiliares do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, apesar de o tema estar presente inclusive em documentos oficiais, ainda se observam dificuldades e problemas a serem superados para que os recursos tecnológicos se integrem efetivamente às práticas pedagógicas, sobretudo no que se refere à educação especial no âmbito da educação básica.

Sousa (2011, p. 24-25), destaca alguns procedimentos tecnológicos relevantes no processo de ensino e aprendizagem, no que se refere que “torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Como a educação e a comunicação são indissociáveis, o professor pode utilizar-se de um aparato tecnológico na escola visando à transformação da informação em conhecimento”.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e as Tecnologias Assistivas são termos relacionados, mas com significados distintos. Como já tratado as TDICs referem-se a um conjunto de tecnologias que permitem o processamento, armazenamento, transmissão e acesso a informações por meio da combinação da informática com as telecomunicações, que inclui computadores,

smartphones, *tablets*, a Internet, redes de comunicação, entre outros. As TDICs possuem uma ampla gama de aplicações em diversos setores, como comunicação, educação, saúde, negócios, entretenimento, entre outros.

Já as Tecnologias Assistivas, também conhecidas como Tecnologias de Apoio são recursos e dispositivos desenvolvidos para auxiliar pessoas com deficiências ou dificuldades físicas, sensoriais ou cognitivas. Essas tecnologias têm o objetivo de promover a inclusão e autonomia dessas pessoas, facilitando o desempenho de atividades cotidianas, o acesso a informações e a participação na sociedade.

Embora as TDICs possam ser utilizadas como Tecnologias Assistivas em determinados contextos, nem todas as TDICs são consideradas Tecnologias Assistivas. As TAs são projetadas especificamente para atender às necessidades de pessoas com deficiência, fornecendo recursos adaptados e personalizados para superar barreiras e limitações. Englobam próteses e órteses, dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa, softwares de reconhecimento de voz, leitores de tela, sistemas de controle ambiental, bengalas para pessoas com deficiência visual, entre outros. As escolas utilizam diversas formas diferentes de Tecnologias Assistivas como descrevem Garcia e Galvão Filho (2012):

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, além de inúmeras outras possibilidades (Garcia; Galvão Filho, 2012, p. 12).

As TDICs são um conjunto amplo de tecnologias que abrangem diversas áreas, enquanto as Tecnologias Assistivas são recursos específicos desenvolvidos para auxiliar pessoas com deficiências a superar barreiras e alcançar maior independência e inclusão, “é a tendência a uma crescente oferta de produtos de TA relacionados ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), principalmente o uso do computador e da Internet” (Garcia; Galvão Filho 2012, p. 44).

Para tornar o acesso às TDICs mais popular e promover a inclusão digital, é de suma importância, e algumas estratégias podem ser adotadas: Investir na expansão da infraestrutura de telecomunicações e na disponibilidade de redes de banda larga (conectividade), especialmente em áreas rurais e de baixa cobertura. Zaballos, Rodríguez e Gabarró(2021, p. 13) verificam a importância para os seguintes setores: “A educação, a saúde e o desenvolvimento produtivo de empresas públicas e privadas dependem cada vez mais das TIC e existe até uma forte dependência entre elas”.

Assim como incluir o fornecimento de acesso à Internet em espaços públicos, como bibliotecas, escolas e centros comunitários; Redução de custos e buscando formas de tornar os dispositivos tecnológicos mais acessíveis, por meio de subsídios, programas de financiamento, parcerias público-privadas ou programas de reciclagem de dispositivos usados, além de incentivo a ciência para produção. É importante buscar soluções de conectividade de baixo custo, como as redes comunitárias e os planos de Internet subsidiados.

O papel da escola na formação e socialização do indivíduo é fundamental, pois é onde o estudante compartilha e troca saberes diversos, formando opiniões e personalidade, portanto torna-se necessário, que ela seja um espaço onde ocorra a construção de uma formação democrática e inclusiva, visando uma formação igualitária para todos que dela necessita. Na sociedade contemporânea estamos convivendo com outras realidades, novos espaços para a prática do processo de ensino e aprendizagem, com a presença da tecnologia digital, não tem como manter o método tradicionalista praticado no passado. O ensino deve estar em consonância com o tempo atual, ou seja, com a utilização da tecnologia, no dia a dia.

A escola do século XXI precisa estar preparada e atualizada em sua ideologia, métodos de ensino, estrutura física, e em seus recursos humanos para participar de forma eficiente do processo de formação da população, tendo também por finalidade o desenvolvimento cognitivo, a inclusão social e digital, considerando o sujeito em sua questão biopsicossocial. Conforme Kenski (2003, p. 25), ela deve “viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem”.

O que não podemos é esquecer que o manuseio dos recursos tecnológicos não tem início nas escolas. Quando a criança inicia a fase escolar, já possui muita intimidade com alguns recursos, como celulares, computadores, dentre outros; muitas vezes, mais que o professor. Por isso, a escola do século XXI, precisa investir mais na formação continuada dos professores, não só no que diz respeito às tecnologias, mas também para diversidade que estão presentes nas salas de aula na sociedade contemporânea. A utilização das TDICs nas escolas tem o objetivo de promover a inovação pedagógica, favorecer a aprendizagem colaborativa, facilitar o acesso a informações e recursos educacionais e preparar os alunos para o mundo digital em constante evolução.

De acordo com Almeida (2005-2006, p. 2), “nos espaços educativos, novos e complexos desafios colocam-se no centro dos debates entre seus profissionais, os quais ora se voltam para o uso das tecnologias na escola, ora focam a inevitabilidade e os desacertos decorrentes do uso inadequado das tecnologias”. Preliminarmente, é útil consolidar o conceito de Tecnologia, para depois refletir sobre seus efeitos. Etimologicamente, a palavra “tecnologia” tem origem nos vocábulos gregos *Techno* (técnica, arte ou ofício) e *logía* (estudo).

Nessa perspectiva, discutir tecnologias é fazer referência a métodos, técnicas, usos e funções, e a seu substrato teórico sendo, suscetível de aprimoramentos como a própria ciência. Considerando que existem diferentes tecnologias que podem estar presentes no contexto escolar, é possível afirmar que o conhecimento de suas funções e finalidades tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento integral de todos os estudantes inclusive os da Educação Especial na Escola Inclusiva.

Nesse sentido, Vygotsky (1987) destaca que é extremamente relevante, para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos na construção das estruturas mentais superiores. O acesso aos recursos oferecidos pela tecnologia influencia diretamente nos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, características específicas de um indivíduo podem se tornar uma barreira a este aprendizado. Utilizar diversos recursos tecnológicos computacionais é uma forma de inserir esse indivíduo nos ricos ambientes de aprendizagem, proporcionados pela cultura.

De acordo com Levy (1999) é notório que as novas Tecnologias computacionais vêm se tornando importantes instrumentos e, sua utilização, um meio de inclusão e interação no mundo. Em geral, no contexto do ensino público atual, os alunos têm relativamente pouco acesso aos computadores em suas escolas e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades de aprendizagem articuladas diretamente com as Tecnologias computacionais. Apesar disso, existem diversas e diferentes maneiras de utilização da Tecnologia; esses modos têm sido sistematizados e classificados de várias formas, dependendo das ênfases propostas por cada pesquisador (Santa Rosa, 1997).

O uso desses recursos deve superar o uso meramente instrumental, em cursos básicos em torno de algum software, ou para fazer uma pesquisa na internet, que pouco muda as dinâmicas já instituídas pela escola e não impacta significativamente no processo educativo. Os professores, por sua vez, nem sempre possuem formação para propor outras atividades, além das tradicionais pesquisas, pois frequentemente não conhecem os usos e funções das diversas ferramentas de tecnologias computacionais. Nesse cenário, pensar em mudanças de paradigmas é muito importante.

A Lei nº 13.146, de julho de 2015, juntamente com o art. 4º da Constituição da República Federativa do Brasil, prevê que qualquer pessoa possui o direito de ter acesso ao conhecimento. A partir disso, fica evidente que a educação inclusiva é fundamental para uma vida estudantil saudável e preparatória para o convívio em sociedade. Portanto, o investimento na investigação e gestão para que essas pessoas possuam as oportunidades de forma igualitária, se torna claro. Ou seja, para que esses cidadãos tenham acesso à vida social, à educação e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho.

Durante a pandemia, muitos estudantes das escolas públicas enfrentaram dificuldades para acessar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e as tecnologias digitais. Isso se deve a uma série de desafios e desigualdades que afetaram o acesso equitativo a essas tecnologias. Para Camizão, Conde e Victora (2021), a implementação do ensino remoto na pandemia apresentou como resultado o fato de que se faz necessária a ação pedagógica do professor de educação especial, no que tange o acompanhamento diferenciado, que atenda às necessidades dos estudantes com deficiências, sobretudo diante do ensino remoto.

O vínculo foi possível manter, mas houve grande comprometimento da aquisição de aprendizagens.

A principal dificuldade enfrentada pelos estudantes das escolas públicas do AEE está no acesso às TDICs e às tecnologias digitais durante a pandemia foi a falta de acesso à internet. A internet se tornou uma ferramenta essencial para o ensino remoto, a comunicação com professores e colegas, e o acesso a recursos educacionais digitais. Queiroz e Melo (2021, p.12) verificaram que “os professores que informaram não conseguir realizar atividades alegaram como motivo, que as famílias não demonstraram interesse em receber atividades pelo *whatsapp* e não conseguiram acessar devido à falta de internet ou celular”.

A falta de acesso à internet foi um desafio significativo para muitos estudantes, especialmente aqueles de famílias de baixa renda. Sem uma conexão à internet confiável, esses estudantes não puderam participar plenamente das aulas online, acessar materiais educacionais digitais, enviar tarefas ou se comunicar com seus professores e colegas. A desigualdade no acesso à internet agravou as disparidades educacionais existentes, uma vez que os estudantes que não tinham acesso à internet foram privados das oportunidades de aprendizado online oferecidas durante a pandemia.

Isso resultou em uma exclusão digital e acentuou as desigualdades educacionais, prejudicando o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19 foi de suma importância intensificar as orientações às famílias em relação às possibilidades de mediação das atividades escolares em benefício dos estudantes do AEE. Sobretudo para que a sobrecarga do núcleo familiar não fosse intensificada diante das situações de estresse já iminentes devido à pandemia (Queiroz; Melo, 2021).

Rocha e Vieira (2021, p. 11) corroboram que as dificuldades do ensino remoto para o Atendimento Educacional Especializado foram maiores, e ainda frisam a importância da aula presencial para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido, e constatam que “embora a tecnologia tenha amparado o contato entre os estudantes, professores e famílias, muitos estudantes da educação especial se tornaram inativos ao processo de ensino remoto por não possuírem tecnologias e programas que favorecessem sua inclusão”.

Embora tenham sido feitos esforços para adequação do ensino remoto à internet para estudantes em situação de vulnerabilidade, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todos os estudantes das escolas públicas tenham acesso igualitário à internet e às tecnologias digitais. A falta de acesso à internet continua sendo uma barreira significativa para a participação plena e equitativa no ensino remoto e no uso efetivo das TDICs para fins educacionais, principalmente para os estudantes do Atendimento Educacional Especializado.

Há de fato uma tendência na educação brasileira de incentivar o planejamento de ações educativas no sentido de promover inclusão social. Essa mudança é possível através de uma escola que promova uma educação criativa, autônoma, igualitária e colaborativa onde haja a participação de todos os atores envolvidos. Uma instituição de ensino que estimule e valorize o desenvolvimento tecnológico, o pensamento reflexivo com responsabilidade social, além de ofertar educação por diferentes metodologias tecnológicas educativas, visando ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica pode, também, oferecer subsídios para incentivar mudanças sociais.

Cumprido esclarecer que, para efetivar a reestruturação acadêmica no campo de ensino de tecnologias e inclusão, e programar normas didático-pedagógicas orientadas e apoiadas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs) que constituem hoje as diretrizes de políticas governamentais para as escolas públicas são necessários investimentos, capacitação e deve conter no projeto político pedagógico de cada unidade escolar.

4 ATUAÇÃO DOCENTE NA PADEMIA DE COVID-19 NO ENSINO MUNICIPAL DE VALPARAÍSO/GO

A atuação legal da Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás é fundamental para a manutenção das atividades educacionais/educativas na rede municipal de ensino, especialmente durante este período de pandemia. No entanto, os professores da rede municipal de ensino vivenciam diariamente uma realidade desafiadora. A falta de recursos financeiros e materiais, a falta de capacitação e atualização profissional adequada e a falta de suporte técnico para a utilização das tecnologias digitais dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido Spies et al. (2021, p. 68) apontam que:

Desde a suspensão das atividades presenciais, inúmeros foram os desafios enfrentados pelos docentes que passaram a ministrar os conteúdos escolares remotamente. Dificuldades que vão da ausência de suporte tecnológico para a realização das atividades até a inexistência de formação dos professores (inicial e continuada) (Spies et al., 2021, p. 61).

Além disso, a desigualdade social e econômica dos alunos, que muitas vezes enfrentam dificuldades de acesso à internet e dispositivos eletrônicos, também é um obstáculo a ser superado. Os professores precisam adaptar suas metodologias para garantir a inclusão e a participação de todos os alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Apesar desses desafios, os professores da rede municipal de ensino de Valparaíso de Goiás têm demonstrado comprometimento e dedicação, buscando soluções criativas para manter o processo de ensino e aprendizagem em andamento. Eles têm se adaptado rapidamente aos novos formatos de ensino, utilizando plataformas virtuais e recursos audiovisuais para garantir a interação e o engajamento dos alunos.

Contudo, é fundamental que a Secretaria Municipal de Educação conceda o suporte adequado aos professores, fornecendo recursos e capacitação para que possam desempenhar seu trabalho com qualidade e eficiência. A parceria entre a Secretaria e os professores é essencial para garantir a continuidade das atividades educacionais e educativas na rede municipal de ensino em Valparaíso de Goiás.

4.1 Atuação Legal da Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso para a Manutenção das Atividades Educacionais/Educativas

As providências iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás vieram através das normativas da prefeitura do município que, por sua vez, acompanhou as orientações mundiais, principalmente da Organização Mundial de Saúde, e dos governos federal e estadual.

No dia 16 de março de 2020 foi decidido pelo Prefeito Pábio Mossoró, através do decreto de número 149, de 16 de março de 2020, a suspensão das atividades educacionais como medida de combate a pandemia da infecção do vírus da Covid-19. A suspensão das aulas, inicialmente seria pelo período de 15 dias a contar do dia 17 de março de 2020. Essa medida englobava todas as instituições de ensino, ou seja, escolas e faculdades, tanto públicas como privadas. O comunicado da Secretária de Educação de Valparaíso foi:

Contudo, todas as Escolas Municipais, bem como os servidores administrativos, serventes, merendeiras (os), secretários escolares, agentes e assistentes de educação, dos Núcleos de Atendimento e Anexo (CIEI/NAPPE), Centro Municipal de Línguas, Projeto Revitalizando e Escola de Música, deverão fechar e o funcionamento ficar paralisado acompanhando a suspensão das aulas. Portanto, os servidores farão uso dos 15 dias também igualmente aos professores e alunos (Valparaíso de Goiás, 2020).

O sindicato dos servidores de Valparaíso de Goiás, que também representa aos professores, emitiu nota no dia 16 de março, contrariado com a Secretaria Municipal de Educação, por não ter afastado todos os servidores, deixando os agentes administrativos em trabalho presencial com horário reduzido. Protocolaram em todas as Secretarias do Município, o pedido de afastamento para todos durante os 15 dias, conforme a direção tomada pelo Governo Estadual de Goiás; e pediram agilidade para estabelecer o tele-trabalho dos servidores (Duarte, 2020).

A Secretária de Educação Professora Rudilene Farias em 20 de março publicou a portaria de número 204/2020 que estabeleceu medidas para reduzir risco de disseminação do novo coronavírus, como o tele-trabalho para a equipe gestora das unidades escolares e da Secretaria municipal de educação, através de *email* e do aplicativo *WhatsApp* (Valparaíso de Goiás, 2020).

O Município também estreou cenas lamentáveis por seus parlamentares na Câmara de vereadores, “o Vereador Zeca faz a mesma defesa de Bolsonaro em

discurso oficial aos trabalhadores realizado no dia 24 de março defendendo o retorno aos trabalhos, mesmo com risco à saúde e colocando a Vida da população sob risco de morte”. O sindicato se colocou a favor da manutenção da quarentena e do isolamento social, foram feitas diversas *lives* e interações nas redes sociais para conscientizar os professores da importância dessas medidas em conjunto, para o alcance dos objetivos da redução e controle de infectados pela COVID-19, isso ocorreu ao longo do período pandêmico, norteados pelas orientações da OMS, “este é o momento em que todos nós, temos que ficar em casa” (Duarte, 2020).

A classe trabalhadora está constantemente na luta para acabar com a defasagem existente na relação do trabalho X remuneração. No Município de Valparaíso de Goiás a pandemia foi utilizada para justificar os atrasos para os aumentos dos salários, para a definição da data base, e para a revisão do plano de cargos e salários da carreira dos professores. Foram congelados pelo Prefeito Pábio Mossoró, em descumprimento da lei nº 819, de outubro de 2009, que fixa a data base e define o indexador para a revisão geral dos subsídios dos agentes políticos e da remuneração dos servidores públicos municipal, onde o Prefeito teria que ter encaminhado para a câmara no ano de 2019 (Duarte, 2020).

Diante de várias dificuldades para se organizar as normas para o tele-trabalho (*home-office*), a luta dos trabalhadores, representada pelos sindicatos foi grande. Para uma regularização mínima do trabalho e garantia dos direitos, geraram intensas denúncias das classes trabalhadoras. O que traz em sua história marcas da subserviência. O sindicato de Valparaíso de Goiás foi incansável durante a pandemia na busca da manutenção dos direitos adquiridos e na preservação da vida dos trabalhadores.

O sindicato estabeleceu rapidamente uma forma de contato virtual com os trabalhadores, através do tele-trabalho dos seus representantes. Somente a sede, ficou fechada, mas os atendimentos virtuais foram garantidos. Essas questões trouxeram aos professores um ponto a mais de desânimo e tensão para enfrentar a pandemia da COVID-19. Era visível nas reuniões a preocupação dos professores em torno do ano letivo que poderia ser prejudicado.

A Prefeitura declarou estado de calamidade pública no âmbito do município de Valparaíso de Goiás, decorrente da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) com o decreto nº 219, de 13 de abril de 2020, e ainda em abril, no dia 20, o Prefeito

estabeleceu as medidas sanitárias para o funcionamento de serviços e atividades essenciais e não essenciais e não essenciais no âmbito municipal, com o decreto número 231 (Valparaíso, 2020). Diante de um cenário de incertezas, essas medidas mostraram que a volta às aulas não seria possível, a suspensão que havia sido determinada deveria continuar.

A partir de então a Secretaria Municipal de Educação precisou pensar quais as estratégias seriam possíveis para o retorno às aulas. O Prefeito assinou o decreto nº 231, em 20 de abril de 2020, onde autorizou abertura de alguns comércios, como as atividades essenciais, e fez uma convocação dos Secretários Escolares ao retorno as escolas mesmo que fechadas.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) ao longo do período pandêmico instituiu vários documentos para buscar adequar o ensino remoto emergencial. Enquanto essa normativa não ficava pronta, e com a ilusão de um retorno rápido, e SME antecipou o recesso escolar de julho para março de 2020, mas se estenderam as renovações sistemáticas do isolamento social. O foco passou a ser nas estratégias para capacitação online com os professores, iniciando logo em abril. Foram diversas estratégias como as reuniões através do aplicativo como o Google Meet e o Zoom, lives pelo Youtube.

A Secretaria Municipal de Educação elaborou um questionário de avaliação com o intuito de coletar dados e sugestões de estratégias a serem usadas pelos professores para o retorno às aulas. Essa conduta da SME exclusiva aos professores, sem a atuação sobre os alunos, durou o mês de abril e maio de 2020, até a elaboração da portaria de número 221 de 04 de junho de 2020. A Secretaria Municipal de Educação, em junho, apresentou essa normativa que instituiu o trabalho remoto no município.

Essa Portaria estabeleceu que “novas medidas para reduzir risco de disseminação da covid-19 e apresenta atividade remota na rede municipal de ensino em razão da suspensão das aulas pós-covid-19 e dá outras providências” (Valparaíso de Goiás, 2020). Além de prorrogar a suspensão das aulas presenciais até 31 de julho de 2020, determinou as aulas remotas a partir da plataforma *YouEduc*, em seu parágrafo 2º:

As atividades remotas serão destinadas de forma isonômica para toda a rede municipal, de maneira híbrida, com a elaboração de Cadernos

disponíveis em formato digital na plataforma <http://valparaiso.youeduc.com.br/> e na mesma versão em formato físico, sendo distribuído diretamente aos pais e responsáveis por alunos pelas escolas municipais (Valparaíso de Goiás, 2020).

Em junho de 2020 a SME lançou a trabalho remoto, “o trabalho remoto exclui diversos estudantes por não possuírem internet para realizar as tarefas propostas pelos professores” (Duarte, 2020). A crítica do Sindicato foi principalmente referente à entrega de materiais impressos para os alunos que não tinham acesso a plataforma por questões como a falta de equipamento e acesso a internet, sendo assim geraria uma circulação da comunidade escolar em um momento muito grave com alta transmissibilidade da Covid-19.

A portaria de número 229 de 21 de julho de 2020, mantém a prorrogação da suspensão das aulas presenciais até 31 de julho como já estipulado na portaria 221, e a portaria de número 232 de 12 de agosto de 2020 resolve manter a prorrogação das aulas presenciais até quando perdurar a pandemia, com aulas remotas pela a plataforma e com os cadernos impressos para quem não pudesse acessar a plataforma do *YouEduc*. As atividades precisavam contemplar a competência leitora e as habilidades socioemocionais, com foco na qualidade e na aprendizagem como preconiza a LDBEN e a BNCC.

A SME demorou um tempo razoável para tomar providências quanto ao início do ensino remoto; pode-se observar a quantidade de portarias com prorrogações por pequenos tempos, o que demonstra que não acreditavam na proporção da pandemia, achando que passaria logo, sem vacinação; e, assim as aulas pudessem ser retomadas. Somente na portaria de agosto, de nº 232/2020, que houve uma posição mais estabilizada sobre a continuação do ensino remoto.

No fim de 2020, a pressão do setor privado sobre a prefeitura foi grande, e assim o Prefeito decretou que as instituições de ensino privadas pudessem retomar suas atividades, em 16 de novembro, com o decreto número 528 de 13 de novembro. O final do ano de 2020, com muitas famílias deixando de pagar as escolas privadas, e o risco da não renovação de matrículas para 2021, o que acarretaria em uma maior sobrecarga das escolas públicas municipais, as instituições privadas puderam voltar com 30% da sua capacidade e seguindo os protocolos de biossegurança (Valparaíso, 2020).

Com a falta de vacinas ainda para a comunidade escolar, no início de 2021, e a pandemia seguindo sem controle no Brasil, com um grande número de mortes, a Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás, continuou com as normativas de 2020, através da portaria de número de 011, de 8 de fevereiro de 2021, as aulas presenciais seguiram suspensas, e mantidas a plataforma *YouEduc*, e cadernos impressos, que eles chamam de modelo híbrido. Já em 8 de agosto de 2021, a Portaria de número 099, convocou os professores para a volta para suas unidades escolares para coordenação pedagógica presencial afim de, iniciar uma reorganização do trabalho pedagógico.

Após a vacinação da segunda dose dos professores, a Secretaria Municipal de Educação editou a portaria de número 146 de 7 de outubro de 2021, que regulamentou a volta as a presenciais, e que foi certamente, a normativa mais importante e esperada pela comunidade escolar. Marcou o início das aulas para dia 13 de outubro, de forma híbrida, ou seja, com revezamento entre o presencial e o remoto. Os turnos, matutino e vespertino foram divididos, sendo 50% dos alunos nos primeiros horários, presencial na escola e os 50% em casa de forma remota. Como dispõem no artigo 1º, parágrafos 1º e 2º:

1º. A regência presencial, pelo turno matutino, ocorrerá das 7h30 às 10h30 para os 50% dos estudantes e, posteriormente, atendimento remoto, no horário das 10h30 às 11h30, para os outros 50% dos estudantes que ficaram em casa. 2º. A regência presencial, pelo turno vespertino, ocorrerá das 13h às 16h e, posteriormente, atendimento remoto, no horário das 16h às 17h, para os outros 50% dos estudantes que ficaram em casa (Valparaíso de Goiás, 2021).

Esperava-se que a SME estivesse se preparado para esse retorno de forma mais eficiente, principalmente em relação às estruturas físicas das escolas, e seguindo os protocolos de biossegurança. O que foi observado é que passados quase 2 anos pouca providência havia sido tomada. Havia escolas sem nenhuma adaptação, como os lavatórios na entrada da escola, não existiam lava pés para desinfecção, máscaras para serem disponibilizadas para a comunidade escolar carente.

Mesmo com retorno em 2022 das aulas presenciais, algumas escolas seguiram em reforma e em alguns momentos com somente ensino remoto, e por vezes híbrido, indicando a falta de planejamento por parte do governo municipal. Desde o retorno das aulas presenciais até o atual momento de 2023, seguem as

reformas em escolas, a regularização pós-pandemia ainda não aconteceu. Como é o caso da Escola municipal professora Maria José Rios que foi inaugurada em 31 de julho de 2023 (Valparaíso de Goiás, 2023). O CIEI, Centro Integrado de Educação Inclusiva, segue a mais de um ano em reforma, sem atendimento presencial para as crianças.

A normativa seguinte para as aulas presenciais foi a portaria de número 029 de 2 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o início do ano letivo e retorno presencial das aulas na rede pública da secretaria municipal de educação e dá outras providências, apresentou a previsão que em março de 2022 as aulas voltariam 100% presenciais. No documento consta a possibilidade da oferta do ensino híbrido, e a previsão das reformas estruturais nas unidades de ensino; sendo assim essa portaria ainda se encontra em vigor até a data presente.

4.2 Realidade Vivenciada Cotidianamente na Concepção dos Professores do Município na Pandemia

Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão distribuídos nas salas de recursos, localizadas dentro das escolas municipais de Valparaíso de Goiás e no Centro Integrado de Educação Inclusiva (CIEI), que tem como objetivo oferecer atendimento pedagógico para alunos do ensino fundamental com necessidades educacionais especiais para integrá-los de forma mais eficiente no ensino regular.

A Secretaria Municipal de Educação providenciou treinamento dos para todos os professores desde o início do isolamento social. Aconteceram *lives* através das redes sócias, reuniões nos aplicativos *Zoom* e *Google Meet*. Semanalmente, os professores eram direcionados a plataformas para a construção dos saberes para o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação como também uma rede de apoio emocional para lidar melhor com as questões dos impactos do isolamento e evolução da pandemia.

Em meio a muita insegurança e medo do que ainda estava por vir, foi extremamente importante essa tentativa de apoio da SME. Apesar de não ter havido algo pensado e específico para os professores que atuam na Educação Especial, todos os professores precisavam participar. A SME forneceu formação continuada,

com a contratação professores para ministrar as aulas. O controle das formações também era computado com presença, “folha de ponto”, com duração nos períodos da manhã e da tarde.

As rotinas semanais das reuniões pedagógicas, as coordenações, se mantiveram virtualmente em regime de horários específicos, onde cada unidade escolar buscou adequar com o seu quadro de professores e profissionais. Eram feitas 2 coordenações coletivas e 1 individual. Os professores do AEE reiniciaram suas atividades pedagógicas virtuais com os alunos na pandemia em junho de 2020, mas em 12 de abril 2020 foi feito um vídeo, a pedido da SME, de acolhimento para as crianças e suas famílias, com o objetivo era amparar e buscar proximidade com o novo recurso digital.

Os anos de 2020 e 2021 foram um grande desafio para todos os professores de todas as áreas, especificamente para educação inclusiva. Em virtude da pandemia que assolou o mundo, comprometendo inclusive o bem-estar e saúde, no enfrentamento ao COVID-19, medidas diferenciadas no ensino escolar precisaram ser tomadas para que não houvesse um prejuízo maior na aprendizagem dos alunos. Devido a isso, o isolamento social, cujas orientações vieram da Organização Mundial da Saúde - OMS e que foram seguidas pelo município. Longe fisicamente, mas perto virtualmente, seja por meio das redes sociais ou pelas estratégias criadas por cada escola.

Durante esses anos, os professores do AEE procuraram melhorar, elaborar e incorporar diversas formas de apresentar os conteúdos para os alunos, repensando o planejamento e tentando incorporar nas atividades, ações que pudessem atrair a concentração das crianças, para que elas fossem capazes de se socializar, aprender e desenvolver-se no seu tempo e ritmo.

Foram criados diferentes ambientes de estudo com o intuito de assegurar a participação de todos os alunos, com grupos de *WhatsApp*, até a elaboração de apostilas com atividades diversificadas que eram hospedadas em plataformas ou entregues pela própria escola. Essas apostilas foram temáticas, seguindo o núcleo pedagógico da Secretária Municipal de Educação. Cada professor do AEE teve a possibilidade de criar as atividades específicas para suas escolas, tendo os temas somente como norteadores.

Muitos alunos apresentavam no início do ano letivo, deficiências na aprendizagem como: dificuldade na produção individual de escrita, leitura não fluente, que foram detectadas já nas avaliações feitas no início do ano letivo. Foi imprescindível que os professores estivessem atentos para valorizar e respeitar essas especificidades e tempo de cada um.

Nas atividades de leitura e escrita desenvolvidas, procurou-se respeitar a função social dessas práticas e a situação social do aluno. Dessa forma as crianças puderam perceber que tudo que foi escrito, foi pensado que seria lido por alguém e que seria fundamental que usar uma linguagem própria adaptada e pensada no currículo funcional desse aluno. Mas, vale ressaltar, que nem todas as dificuldades foram sanadas, já que o acompanhamento presencial do professor ficou impossibilitado e nem todas as crianças contavam com este acompanhamento em casa. Portanto, o processo de aprofundamento das habilidades pode ter sido prejudicado, em relação ao um atendimento presencial.

Já na leitura de textos de diferentes gêneros e seus diferentes produtores, feita pelo professor, mesmo que virtual, foi fundamental para o enriquecimento do vocabulário dos alunos, para que tivessem a oportunidade de contato com textos bem escritos e pudessem perceber as diferentes formatações e elementos estruturais, além é claro, de fornecer elementos para que pudessem elaborar seus próprios textos de forma clara, coesa, respeitando a ordem cronológica dos fatos, fornecendo detalhes sobre cenários, personagens e acontecimentos; usando criatividade.

Foi planejada uma atenção às atividades com enfoque para a leitura e escrita, para os alunos que já haviam apreendido essa aquisição, sempre motivando para rompessem com as dificuldades que se iam apresentando. A troca de experiência e amizade mútua ocorreu durante o desenvolvimento de todas as atividades. A socialização do conhecimento sempre foi muito incentivada e tornou-se uma prática constante e natural. Embora não houvesse todos os dias a participação total dos alunos, fora aqueles que não puderam ser adicionados aos grupos por diferentes motivos apresentados pelas famílias.

Mesmo com inúmeras dificuldades encontradas nas aulas remotas, síncronas ou assíncronas, foi possível enfrentar alguns desafios, brincadeiras de incentivo a participação. Os assuntos abordados foram os exigidos nos

planejamentos mensais de acordo com a BNCC e com propostas de habilidades específicas e com a devida adequação para cada criança, e com uma proporção de grande relevância para a vida dessa criança no período da Pandemia da COVID-19.

Nem todos os alunos tiveram as habilidades consolidadas para a etapa seguinte, devido ao período ímpar e diferente vivido. Mas, muitos desses assuntos poderão ser aprofundados posteriormente com atividades lúdicas, adaptadas, produtivas e desafiadoras. Embora a rede de ensino tenha buscado por meio da oferta de atividades de ensino remoto emergencial, reduzir os prejuízos na aprendizagem de seus estudantes, o desafio de mantê-los engajados nos estudos foi grande.

Além da autonomia e disciplina exigidas dos alunos nessa reorganização da vida escolar, a falta de acesso ou o acesso limitado à internet configurou como um primeiro obstáculo para que a totalidade dos estudantes fosse contemplada. Mas, várias ações foram feitas pela equipe gestora, orientadora e professores, a fim de minimizar tantas barreiras, tais como, quinzenalmente, a equipe de professores, emitiu relatórios para a coordenação com a quantidade de alunos participantes e as informações sobre os que não estavam participando. Nesse caso, outra parte da equipe foi designada para entrar em contato com a família desses estudantes, o Setor de Orientação Educacional (SOE).

Os professores ligaram para os pais e/ou responsáveis para saber como estava o estudante. Foi feita a checagem diária de participação dos estudantes; tentaram garantir ao máximo o acesso de todos os alunos às atividades on-line e impressas, atividades adaptadas, confecção de jogos. Os professores buscaram no Atendimento Educacional Especializado o máximo de envolvimento dos pais e/ou responsáveis. A equipe gestora das unidades fez visitas às residências dos alunos que não estavam participando, para impedir possíveis evasões.

O Centro de Integrado e Educação Inclusiva (CIEI), onde alguns professores do atendimento educacional atendem, prontamente atendendo a decisão de retorno às atividades educacionais de forma virtual, também planejou atividades. Depois de algumas reuniões para adequação, foi decidido que os o núcleo pedagógico formado por todos os professores iria criar coletivamente e de forma transdisciplinar todas as atividades. O enfoque seria em conteúdos de mais leveza, que teriam que atingir

todos os alunos e suas especificidades com o objetivo de interagir de maneira acolhedora e lúdica, com histórias, músicas e vídeos.

Essa estratégia foi mantida durante o ano de 2020, e posteriormente, no ano de 2021, os professores voltaram a atender suas turmas sem a transdisciplinaridade a pedido da equipe gestora. Mas, o enfoque mais lúdico continuou a fim de trazer mais equilíbrio para esses alunos da escola regular que por sua deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tinham atendimento do professor de AEE da sua escola, além do atendimento no CIEI, e ainda as atividades do ensino regular. O objetivo foi manter esse aluno e sua família, mais motivados e menos sobrecarregados tantas atividades virtuais. Essa realidade durou até os meados de outubro, em data 13/10/2021 as escolas puderam retornar as suas atividades presenciais, após a vacinação da COVID-19, da 2ª dose dos professores, e com todos os cuidados com higiene e distanciamento.

Esclarece-se aqui, que a coleta de dados com o foco na pesquisa quantitativa, realizada no mês de junho de 2023 com professores do Atendimento Educacional Especializado, que atuaram durante o período de pandemia da COVID-19 no Município de Valparaíso de Goiás foi realizada por meio de questionário semiaberto com 23 professores/as. Foi utilizado como critério de inclusão da pesquisa todos os professores que atuaram durante a pandemia e responderam completamente o questionário enviado pela pesquisadora de forma *online*.

Recorreu-se ao *Google Forms*, que consiste em um formulário digital gratuito com armazenamento em nuvem, enviado ao grupo de *WhatsApp* de professores do AEE da Rede Municipal. Posteriormente, efetuou-se um segundo envio para todos os professores que estavam no grupo individualmente, afim de apresentar os objetivos da pesquisa. Após os esclarecimentos as análises descritivas dos dados coletados na correlação “quanti-qualitativa” foram iniciadas, com base na orientação materialista histórico-dialética, na perspectiva de interpretá-los no contexto de nossa realidade.

Também foram analisados com base na caracterização geral dos participantes e nas diferenças existentes de acordo com as variáveis incluídas. Os dados foram organizados em uma matriz por variáveis e submetidos a análises estatísticas de tipo descritivo e inferencial; paramétrico e não paramétrico. O programa estatístico SPSS para *Windows* versão 22.0 (IBM/SPSS) deu suporte para

as análises. Para todos os tratamentos, adotamos o nível de significância de 0,05.

Conforme se observa nos dados abaixo, a distribuição etária demonstrou que 52,2% de 40 a 49 anos e 13% acima de 60 anos, portanto, o predomínio do grupo de 40 a 49 anos pode ser analisado à luz da evolução das políticas educacionais e da história da educação especial em Valparaíso de Goiás. Os professores nesse grupo provavelmente testemunharam transformações significativas nas políticas e práticas educacionais ao longo de suas carreiras, refletindo as mudanças nas estruturas de ensino e no sistema educacional como um todo. Um público experiente e mais próximo da aposentadoria, que é em torno de 50 anos para as professoras.

O Gênero e Etnia apresentaram 82,6% feminino, 47,8% pardos, 34,8% negros, sendo a alta representatividade feminina no Atendimento Educacional Especializado (82,6%) pode ser interpretada à luz das relações de gênero historicamente enraizadas na profissão docente, principalmente ligado ao curso de Pedagogia, que predominantemente atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, ao qual a Educação Municipal tem por prioridade a incumbência legal. Fazendo uma análise com foco na dialética marxista leva-se a considerar como as relações de produção e a divisão do trabalho impactaram a persistência desses estereótipos de gênero, associando as funções de cuidado e ensino às mulheres. A diversidade étnica da amostra aponta para uma sociedade cada vez mais plural e inclusiva, refletindo os esforços para superar as barreiras raciais no acesso à educação.

Já na Titulação e Renda apresentam que 73,9% dos professores tinham especialização e 73,9% entre 4 a 10 salários mínimos, verifica-se que a alta taxa de especialização dos professores (73,9%) pode ser vista como uma resposta à demanda por qualificação profissional, influenciada pelas exigências do mercado de trabalho e pelas políticas educacionais, como o plano de carreira dos servidores do Município de Valparaíso de Goiás, que representa uma possibilidade progressão salarial de 25% de aumento no rendimento distribuídos ao longo de 5 anos, assim como o Mestrado e o Doutorado, cada um mais 25% respectivamente.

Além da qualificação para o trabalho pedagógico especializado, o professor melhora a sua pontuação no processo seletivo para atuação no Atendimento Educacional Especializado. Isso pode ser interpretado como uma adaptação à

dinâmica do capitalismo, onde a busca por habilidades específicas é valorizada para aumentar a competitividade. A concentração de renda entre 4 a 10 salários mínimos pode refletir uma relativa estabilidade econômica, mas também levanta questões sobre possíveis desigualdades salariais entre os professores, e a outras profissões onde a remunerações são bem mais altas, revelando uma estrutura de classes presente na sociedade.

No contexto desafiador da pandemia, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Valparaíso de Goiás demonstraram uma capacidade de adaptação para utilizar as inúmeras ferramentas das plataformas digitais com vistas a manter a comunicação com seus alunos. A análise detalhada dos meios de comunicação adotados pelos Professores de AEE em Valparaíso de Goiás durante a pandemia demonstra que a plataforma fornecida pela Secretaria de Educação teve apenas 8,7% de adesão. A baixa utilização dessa plataforma indica que ela pode não ter atendido completamente às necessidades dos professores de AEE. Isso pode ser atribuído às limitações na funcionalidade, acesso ou uma curva de aprendizado desafiadora para os professores que até então não tinham nenhum acesso a esse tipo de ferramenta tecnológica pedagógica específica no município.

As chamadas de vídeo tiveram 21,7% de utilização, o que demonstra a importância da comunicação visual no ensino à distância. Isso permite interações mais ricas e facilita a compreensão das necessidades dos alunos. Nesse modelo a interação pode ser mantida, o que faz diferença para a manutenção de uma relação de confiança que já foi conquistada. O *WhatsApp* se destacou como a plataforma mais utilizada, com 39,1% de adoção entre os professores. Isso pode ser atribuído à sua especificidade e familiaridade entre os usuários, facilitando a comunicação eficaz entre professores, alunos e responsáveis.

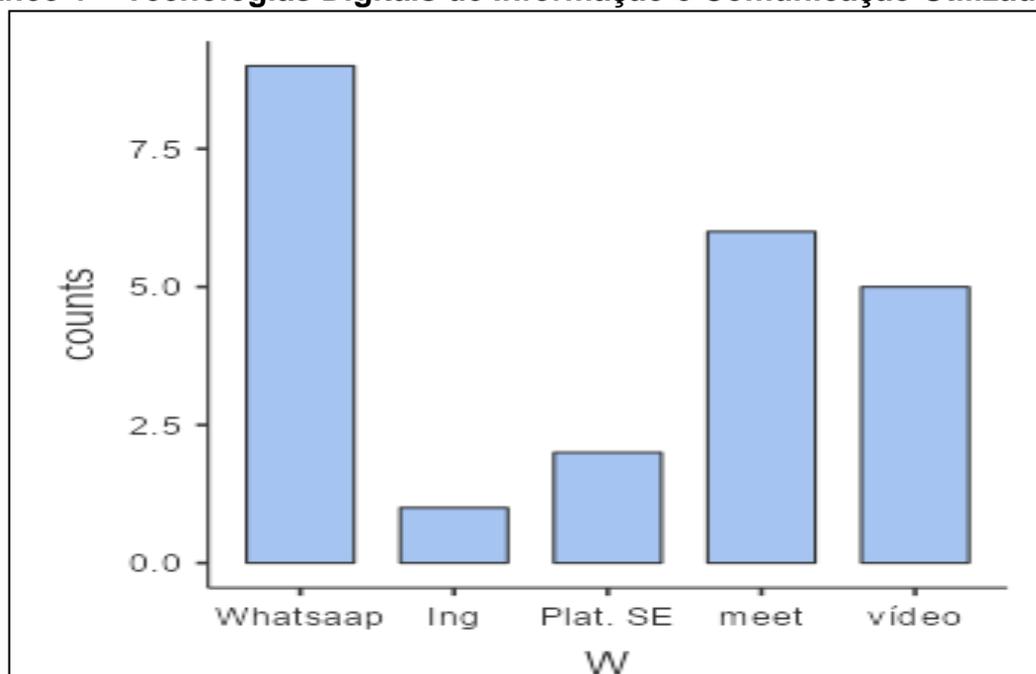
O celular, de fato, já era uma tecnologia que praticamente todos tinham acesso. Sua natureza instantânea e a possibilidade de compartilhamento de multimídia são atributos valorizados em um contexto educacional. No *WhatsApp* as mensagens podem ser gravadas, o que facilita a comunicação para quem ainda não está alfabetizado, inclusive os pais; proporciona ligações que podem ser feitas por áudio e por vídeo, e ainda existe a possibilidade de compartilhamento rápido de links, imagens, músicas que dão suporte ao conteúdo estudado. Uma ferramenta que tem uma capacidade lúdica e interativa, tornando-a muito interessante e versátil.

Importante observação que traz para a reflexão acerca do acesso ao *WhatsApp* ter essa grande aderência, pode ser o fato que de a maioria dos pacotes de internet, inclusive os planos pré-pagos terem liberados o uso do aplicativo sem interferir economicamente no valor pago pela internet. Como já mencionado anteriormente, o aplicativo do *WhatsApp* teve seu uso incentivado nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) como forma de comunicação mais eficiente.

O fato de o *Google Classroom* não ter sido empregado pelos professores do AEE é digno de nota, pois se trata de uma plataforma gratuita, e com acesso fácil. Essa plataforma, amplamente utilizada em contextos educacionais, não pareceu ser a escolha preferencial. Essa ausência poderia indicar uma preferência por outras ferramentas semelhantes, o que não foi identificado na pesquisa, ou, talvez, uma necessidade de treinamento mais abrangente para maximizar seu potencial no ambiente do Atendimento Educacional Especializado. E também pode evidenciar uma dificuldade dos alunos para acesso, com a internet ou a própria disponibilidade de um aparelho celular, *tablet* ou computador.

A não utilização de ligações telefônicas como meio de comunicação com 0% ressalta a preferência dos professores por métodos digitais. Isso pode ser atribuído à necessidade de compartilhar materiais visuais ou recursos online durante os atendimentos, o que é mais facilitado através de plataformas digitais. O *Google Meet* também teve uma adesão notável, sendo escolhido por 26% dos professores. Isso sugere que os professores se sentem confortáveis com as ferramentas do Google e aproveitaram essa familiaridade para realizar seus atendimentos. Essa escolha pode também refletir a confiabilidade e a eficácia percebida desta plataforma. O que confronta com o não uso do *Google Classroom*, mas assemelha-se com a forma de ligação de vídeo do *WhatsApp*.

As redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e *Zoom* não foram utilizadas para a comunicação com os alunos. Apesar de que quase todas as escolas no Valparaíso terem rede social, como o *Instagram* e o *Facebook*. Isso pode indicar que os professores direcionaram seus esforços para os meios de comunicação mais acessíveis e eficazes para o contexto educacional, dando destaque para o *WhatsApp* (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação Utilizadas

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

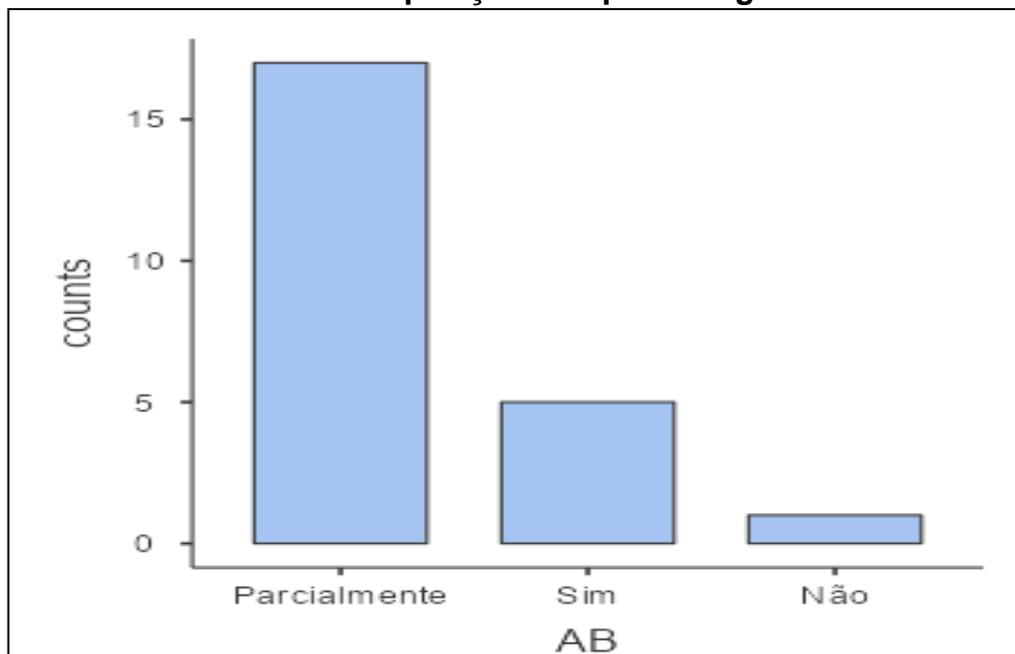
As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação mais utilizadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado de forma remota foi o *WhatsApp* (39,1%), e menos utilizada (13%) a plataforma *YouEduc* da Secretaria Municipal de Educação. Interessante observar que o *WhatsApp* que fazia parte da vida cotidiana das pessoas foi o mais utilizado nesse processo também.

A análise desses meios de comunicação revela uma abordagem estratégica e adaptativa dos professores do AEE em Valparaíso de Goiás. A escolha das plataformas parece estar alinhada com as necessidades específicas do contexto de atendimento especializado, demonstrando uma compreensão aguçada das ferramentas que melhor serviriam aos interesses dos alunos. A utilização de meios digitais também enfatiza a importância da tecnologia como uma extensão vital do ambiente educacional, especialmente em tempos desafiadores como os da pandemia da COVID-19.

Quanto à Aquisição de Aprendizagem no Ensino Remoto para os alunos do Atendimento Educacional Especializado (Gráfico 2) temos um percentual de apenas de 21,7%; uma baixa porcentagem de professores verificou a aquisição de aprendizagem durante o período de ensino remoto destacando os desafios enfrentados nesse novo formato. Isso pode ser analisado sob a ótica das

desigualdades no acesso a recursos digitais, à adaptação ao ambiente virtual e à necessidade de estratégias pedagógicas específicas para o ensino remoto.

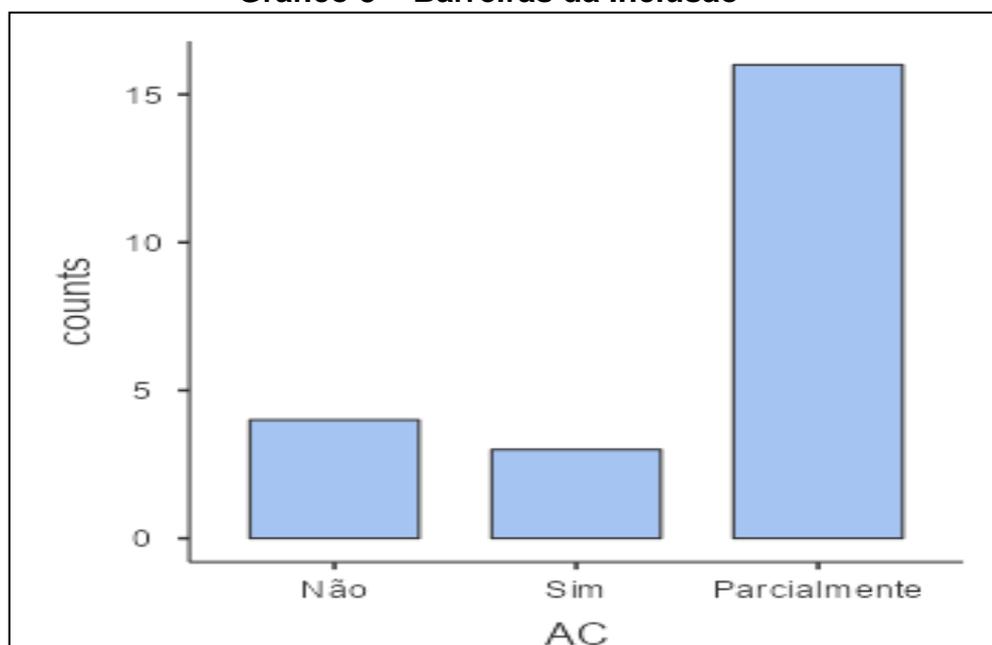
Gráfico 2 – Aquisição de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Em relação às Barreiras de Inclusão somente 13% disseram perceber que foi possível transpor tais dificuldades. Assim verificou-se que uma minoria de professores sentiu que as barreiras de inclusão foram ultrapassadas com o uso de tecnologias digitais e indica que ainda existem desafios significativos a serem superados para garantir a inclusão de todos os alunos.

Gráfico 3 – Barreiras da Inclusão



Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

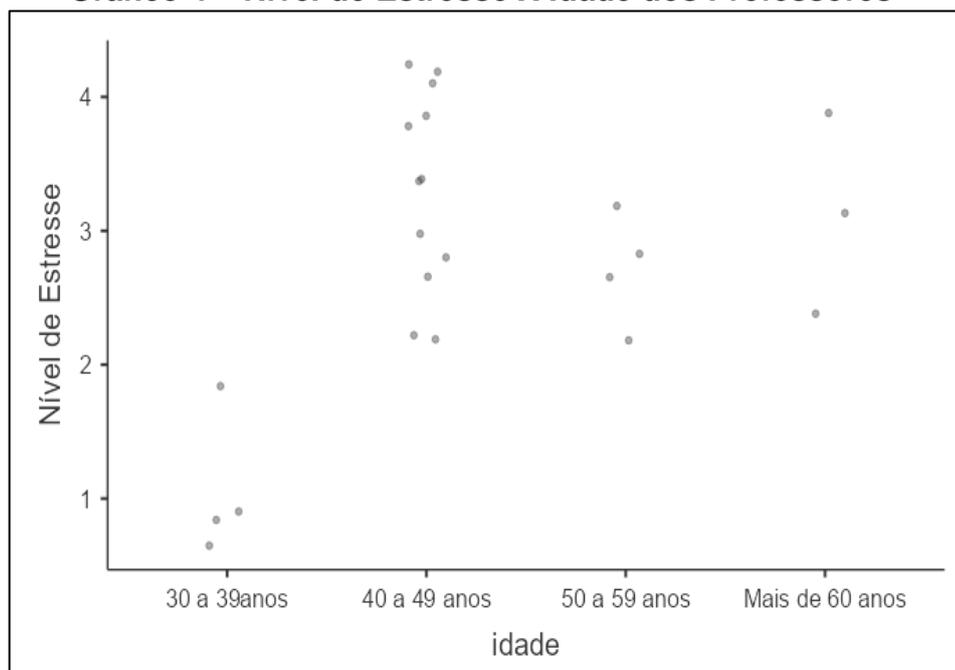
Isso pode incluir a necessidade de recursos mais acessíveis e estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos com deficiência, destacando a importância da adaptação das políticas de inclusão ao ambiente digital. Pagaimé et al. (2020) relatam que:

Para mais de 70% das professoras e professores, a “alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)” se apresenta como a principal barreira a ser enfrentada pelas alunas e alunos público-alvo da educação especial. A “falta de mediadoras para realização das tarefas” e o “acesso à internet” foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos docentes da classe comum. Para as professoras e professores do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos (celular, computador, *notebook*, *tablet*) aparecem como as outras duas barreiras mais difíceis de serem transpostas por suas alunas e alunos (Pagaimé et al., 2020, p. 9).

Transpor as Barreiras da Inclusão (69,6%) ressalta a agência ativa dos professores municipais do atendimento educacional especializado, que mesmo diante de um cenário caótico pandêmico, garantiu minimamente a possibilidade de interagir com as tecnologias disponíveis, não retroagir a esses dois pontos de muita importância na educação inclusiva. Essa ação se insere em uma luta material pela garantia da qualidade do ensino em condições adversas, tradicionalmente vivida por professores das escolas públicas brasileiras.

Aclara-se que após a análise descritiva dos dados procedemos ao teste qui-quadrado de Pearson. Este é um teste de hipóteses estatístico utilizado para comparar duas variáveis categóricas independentes entre si (Field 2009). O teste qui-quadrado foi realizado porque surgiu um fenômeno que embora não diretamente relacionado com os objetivos da investigação apresentou uma correlação entre o nível de estresse dos professores e a falta de políticas públicas durante a pandemia. Esse foi realizado a fim de verificar a possível associação entre as variáveis sócio-demográficas e o nível de estresse dos professores.

Entende-se ser importante apontar que os professores em sua maioria são mulheres, com metade com idade entre 40 e 49 anos, com predominância de mulheres, quase a metade (47,8%) se autodeclarou negra e quanto ao nível acadêmico quase 75% são especialistas em educação. A renda familiar dos professores concentrou-se entre 4 e 10 salários, com quase 75% dos participantes, indicando que esses professores são classificados como pertencentes a classe social “C”. Esse grupo não faz parte da burguesia, e sim a quem atende aos interesses burgueses e do capitalismo neoliberal.

Gráfico 4 – Nível de Estresse X Idade dos Professores

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

A pesquisa demonstra que diante da pandemia verifica-se um alto percentual de percepção do nível de estresse dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) do Município de Valparaíso de Goiás, com 87%, o que se traduz como algumas consequências do trabalho remoto. Contudo, a satisfação em trabalhar com a educação especial na pandemia mesmo que remotamente foi grande, com 78%.

A implementação do ensino remoto de forma emergencial, sem a adoção de políticas mínimas que garantissem a preservação da vida, a proteção da legislação trabalhista e a manutenção do vínculo da criança com o ambiente escolar e com o processo de aprendizagem, acentuou as disparidades no acesso ao direito à educação.

O Governo Federal se comportou de maneira desatenta em relação a Educação Especial; o professor não teve apoio e o maior prejudicado foi o aluno que teve o seu direito de uma educação plena e de qualidade cerceados. O Conselho Nacional de Educação (CNE), transferiu a responsabilidade das estratégias da Educação Especial durante a pandemia para os municípios e estados. Nesse sentido, a Comissão Externa da Câmara Municipal de Valparaíso de Goiás que acompanhou os trabalhos do Ministério da Educação (MEC) afirmou que a União “não adotou nenhuma medida para promover a educação inclusiva na pandemia”

(Gomes, 2020).

Nos documentos oficiais – Decretos e Portarias – não observou-se nenhum tipo de política pública pensada para esse período pandêmico afim de diminuir os seus efeitos negativos sobre os atendimentos dos professores do AEE, como também não foram constatadas medidas para que os alunos da Educação Especial pudessem participar efetivamente das atividades remotas. A solução ficou no não uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para quem não tinha como acessar, restando o material impresso para ser retirado na escola.

Algumas ações poderiam ter modificado esse cenário, como liberar a *internet* gratuita para acesso das atividades remotas, quer na plataforma ou nas atividades/aulas remotas por aplicativo do *WhatsApp*. Outras medidas que poderiam ter sido elaboradas incluem a compra de equipamentos tecnológicos para os alunos e professores. Nesse sentido, observou-se que esses dados, assim como explícito na pesquisa documental, conferem com o que foi respondido nos questionários aplicados aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tabela 1 – Nível de Estresse X Renda
Nível de estresse que o isolamento social está causando à sua saúde e bem-estar
Renda familiar tabulação cruzada

		Renda familiar		
		2 a 4 salários mínimos	4 a 10 salários mínimos	Total
nível de estresse que o isolamento social está causando à sua saúde e bem estar.	Nenhum	50,0%		13,0%
	Pouco estresse		29,4%	21,7%
	Muito estresse	33,3%	41,2%	39,1%
	Insuportável	16,7%	29,4%	26,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

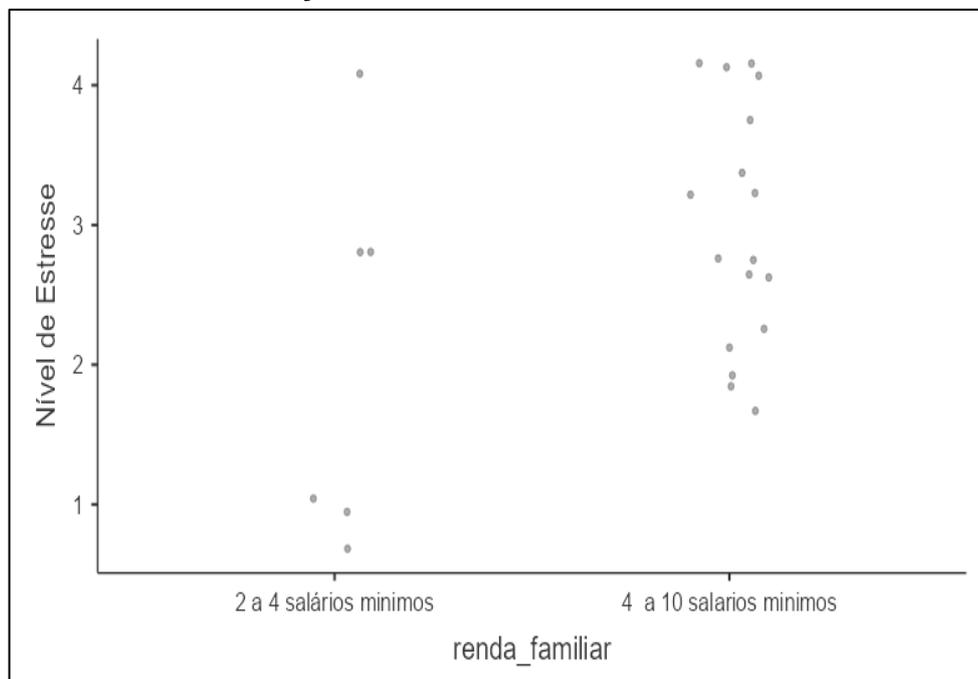
Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Ressalta-se que o teste qui-quadrado de independência (2x2) teve o objetivo de investigar se havia associação entre as variáveis categóricas: gênero, renda familiar, etnia, idade, titulação e etapas de atuação dos professores com o nível de stress no período da pandemia. Foi encontrada diferença significativa ($X^2(9) = 20.8$, $p=0.014$). Indicando que ocorreu diferença entre professores mais jovens com a idade entre 30 e 39 anos e os mais velhos. Os professores mais velhos foram aqueles, mais suscetíveis a níveis de estresse maior como pode ser verificado no Gráfico 4. Conclui-se que a idade teve associação com o nível de estresse. Os

professores mais jovens provavelmente tiveram mais facilidades de lidar com as tecnologias. Vellar (2021) destaca que:

Entre os professores há dificuldades para utilização das ferramentas de ensino remoto, visto que não tinham familiaridade com as mesmas. Muitos professores já utilizavam algumas plataformas, mas não como um meio único para o processo de ensino-aprendizagem, então até estes tiveram dificuldade para se adaptar a essa mudança radical (Vellar, 2021, p. 12).

Gráfico 5 – Associação entre Nível de Estresse e Renda Familiar



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

A variável sociodemográfica apresentou diferença significativa foi a renda familiar dos participantes, ($X^2(3) = 10,6$, $p=0.014$) indicando que os professores com renda entre 2 e 4 salários mínimos, alegaram nenhum estresse enquanto aqueles que tem renda familiar entre 4 e 10 salários mínimos fizeram menção a um nível de estresse insuportável. Como pode ser verificado no Gráfico 5 é possível que essa condição insuportável de estresse verificada com os professores de maior nível socioeconômico possa ter relação com a ausência de suporte de serviços como contrato de diaristas, cuidado com os filhos ou outros, cuidado com pessoas idosas, ou pelo estresse provado pelo isolamento social. Nesse sentido, Modesto; Souza; Rodrigues (2020) constatam que as mulheres durante a pandemia tiveram mais esgotamento decorrente da sobrecarga do trabalho doméstico. Os professores foram atingidos psicologicamente com o isolamento social. Bessa (2021, p. 192) contribui com os seguintes dados: “sentimentos como cansaço 62,7%, estresse 34,4%, depressão 28,4%, solidão 22% e outros 15% estão se sentindo entediados”.

Bessa (2021, p. 192) destaca que “o excesso de atividades, a falta de reconhecimento e a urgência de aprender novas metodologias de ensino, aliado ao ambiente de insegurança sobre o futuro causou uma sobrecarga de estresse nos professores”.

Não foi encontrada nenhuma associação significativa quanto à etnia, pessoas pretas, pardas ou brancas, tiveram nível de estresse similar durante esse período, ou quanto ao gênero, homens e mulheres se estressaram igualmente frente à pandemia. Também não foi encontrada associação entre o nível de estresse e a titulação dos professores ou a sua etapa de atuação na unidade escolar. Todos os professores, sejam graduados ou pós-graduados foram afetados pelo estresse de forma similar, o fenômeno pode estar relacionado com a análise netnográfica e documental realizada, a qual não verificou que nenhuma forma de orientação específica, cuidado ou atenção aos professores do atendimento educacional especializado.

A maioria dos professores (78,1%) demonstrou um nível de satisfação considerável com o trabalho na Educação Especial. Mais da metade (52%) se declarou “muito satisfeito” e um quarto (26,1%) se declarou “satisfeito”. Isso reflete um ambiente de trabalho em que a maioria dos professores se sente engajada e satisfeita com as atividades relacionadas à educação especial, mesmo diante das dificuldades pandêmicas. No entanto, é importante destacar que uma parcela significativa (21,7%) dos respondentes expressou algum nível de insatisfação, seja classificando-se como “pouco satisfeito” (13%) ou “insatisfeito” (8,7%). Estes resultados sugerem a existência de desafios ou insatisfações que merecem uma investigação mais aprofundada.

A avaliação do sentimento de acolhimento apresentou um cenário constatado pela análise dos dados documentais e etnográficos, que indicou que a falta da SME em relação à coordenação de medidas específicas para o trabalho da educação especial. Relataram também não terem recebido nenhum incentivo ou adicional financeiro da Secretaria Municipal de Educação para que pudesse adquirir equipamentos ou melhorar a estrutura/internet para o trabalho ser realizado na sua casa. O que justifica os 60,1% dos professores expressaram não se sentirem acolhidos pela SME nem pela coordenação do AEE. Entretanto, aproximadamente

39,1% dos professores relataram se sentir acolhido apenas pela equipe gestora durante a pandemia da COVID-19.

Esclarece-se que no processo de construção do referencial teórico constatou-se a falta de abordagem direta e a falta de estratégias por todas as esferas políticas organizacionais da educação, para contemplar a Educação Especial que é uma modalidade de ensino, que já enfrentava em sua realidade inúmeros desafios, e na pandemia se mostraram agravados, por a falta um olhar no mínimo cuidadoso.

Na coleta de dados netnográficos da conta do *YouEduc*² observou-se a pouca atenção da SME com a saúde psíquica dos professores. Houve algumas lives com o objetivo de amenizar os possíveis efeitos emocionais da pandemia e acompanhar os professores da rede, mas tiveram um espaço de quase um ano entre a primeira e segunda: no dia 23 de julho de 2020, “Novos Olhares para Educação”; no dia 2 de junho de 2021, “Saúde Emocional do Professor”; depois um bloco de capacitação sobre “Inteligência Emocional para Educadores”, nos dias 15 de setembro, 22 de setembro e 29 de setembro de 2021, a 15 dias do retorno híbrido das aulas.

As capacitações realizadas pela SME foram direcionadas a todos os professores e, novamente, não houve nada específico para o Atendimento Educacional Especializado. Os professores do AEE expressaram que sentiram a falta de apoio por parte da SME e que tiveram acolhimento apenas da equipe gestora e da coordenação do AEE.

Outro ponto observado nas respostas abertas do questionário foi que os recursos pedagógicos e metodológicos disponibilizados pela SME foram a impressão dos cadernos para aqueles que não tinham acesso à *internet* e à plataforma *YouEduc*, não perceberam nenhum recurso disponibilizado. Para os professores do AEE que atendiam tanto nas escolas como no Centro Integrado de Educação Inclusiva (CIEI) não foi ofertado pela SME a possibilidade de fazer as atividades nessa plataforma, pois eram enviadas e/ou realizadas ligações de vídeo pelo aplicativo do *WhatsApp*. A plataforma *YouEduc* só estava disponibilizada para o ensino regular; as turmas eram cadastradas na plataforma e os professores regentes atuavam, sendo assim os alunos da Educação Especial deveriam ter o

²<https://youtube.com/@youeduc-educaretransformar2941?si=eOCdg2eu75DULESX>

acesso, mas o trabalho específico do professor do AEE era realizado fora da plataforma.

Seguindo as análises foi verificado que nada de revelante foi divulgado pelas redes sociais da SME durante o período pandêmico; o perfil do Instagram @secretariaeducacaovalparaíso, somente foi criado em 14 de outubro de 2022, ou seja, um ano após a determinação do desenvolvimento das atividades em formato híbrido. A página do Facebook Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás foi criada em 25 de junho de 2016, que também não teve interação nenhuma com a comunidade escolar no período pandêmico, sendo a última publicação realizada em 31 de outubro de 2019, portanto, antes do início da crise sanitária.

Destaca-se que 100% dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que responderam à pesquisa atuaram remotamente durante a pandemia; isto revela como a crise da COVID-19 provocou uma mudança abrupta nas práticas educacionais. Cerca de 575 alunos foram atendidos durante a pandemia por 23 professores, considerando que a carga horária de cada professor é de 25 atendimentos semanais.

Atualmente, o município atende aproximadamente 1.085 alunos no Atendimento Educacional Especializado, segundo o relatório da Educação Inclusiva de 11 de agosto de 2023. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, isso reflete uma contradição entre a necessidade de continuar a educação e a necessidade de preservar a saúde dos envolvidos. A rápida adaptação ao ensino remoto pode ser vista como uma resposta à urgência da situação, demonstrando a capacidade de adaptação dos professores diante de circunstâncias extraordinárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 foi uma experiência muito difícil para o mundo, e para o Brasil em vários contextos. A educação procurou se adequar para garantir que todos tivessem seu direito constitucional preservado, com acesso e permanência na escola. O espaço escolar, caracterizado tradicionalmente como sendo de interação e socialização para que os alunos consigam se desenvolver e aprender teve que ressignificar sua atuação em ambiente virtual. Os professores precisaram rapidamente se adaptar e criar formas de trabalho em meio ao caos estabelecido.

Foi denunciado, aqui, que a sociedade capitalista orientada pelo consumo e exploração da força de mão de obra da classe trabalhadora e, neste caso, dos professores, se materializou na intensificação de suas jornadas diárias profissionais, sendo forçados a acompanhar o avanço tecnológico e adquirir competências para realizar os atendimentos remotos durante a pandemia, mas sem dispor de condições e equipamentos adequados; sem cuidados com a sua saúde mental, sem ajuda financeira para adquirir condições mínimas para efetuar o trabalho remoto. A Secretaria Municipal de Educação não disponibilizou recursos suficientes para a realização das atividades durante o período da pandemia da COVID-19, e nenhum investimento foi repassado para que os alunos da Educação Especial tivessem condições de acompanhar as atividades remotas.

Acredita-se ser relevante destacar a necessidade de aprofundamento da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ocorrido durante a pandemia na rede municipal de ensino de Valparaíso de Goiás. Os resultados obtidos refletem não apenas a resiliência e criatividade dos professores, mas também a importância das ferramentas digitais para a continuidade do processo educacional em tempos de desafios extemporâneos. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que políticas públicas sejam pensadas para a promoção da inclusão por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Município de Valparaíso de Goiás.

Entende-se que a capacitação dos professores do AEE no uso eficaz das tecnologias digitais se mostra como um ponto crucial. Promover programas de formação continuada que abordem tanto as competências técnicas quanto as estratégias pedagógicas específicas para o contexto digital é imperativo. Isso não apenas fortalece as práticas de ensino inclusivo, mas também amplia a autonomia e a confiança dos docentes diante das demandas tecnológicas.

Se os professores do atendimento educacional especializado (AEE) não recebem apoio adequado da Secretaria Municipal de Educação, isso pode ser interpretado como uma expressão das contradições de classe, onde os interesses dos profissionais da Educação Especial podem estar em conflito com os interesses da administração educacional.

A fundamentação teórica marxista destaca a alienação da classe trabalhadora inserida, mas não beneficiada pelo processo produtivo e não participante dos processos de tomada de decisões que a envolve. Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não foram consultados, não receberam apoio, fato que resultou em sentimento de frustração e descontentamento, afetando negativamente a qualidade do ensino.

Ao se considerar o contexto vivenciado, acredita-se na necessidade do estabelecimento de uma parceria estreita entre a Secretaria Municipal de Educação e os professores do AEE. Essa colaboração contínua e efetiva é essencial para a criação de políticas e planejamentos colaborativos, com escuta ativa que atendam de maneira eficaz às demandas específicas da Educação Especial, especialmente em tempos desafiadores como os vivenciados durante a pandemia, na medida em que ficou evidenciado que não houve abordagens específicas para a Educação Especial. A Secretaria Municipal de Educação, assim como o Governo Federal falharam em não terem estratégias para essa modalidade de ensino enfrentar de forma eficaz o período pandêmico.

A União, Distrito Federal, Estados e Municípios precisam dedicar maior atenção à educação e aos seus profissionais em nosso país, destaque aqui para a Educação Inclusiva, com vistas a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, cada indivíduo, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, terá a oportunidade de desenvolver seu potencial plenamente, reforçando a disposição legal de uma educação para todos.

6 REFERÊNCIAS

2 MOMENTOS em que Bolsonaro chamou covid-19 de 'gripezinha', o que agora nega. **BBC Brasil**, São Paulo, 27 nov. 2020. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em: 25 jan. 2023.

5 RAZÕES pelas quais o mundo precisa da OMS para combater a pandemia da COVID-19. **Organização das Nações Unidas**, Brasília, 9 abr. 2020. Notícias. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85490-5-raz%C3%B5es-pelas-quais-o-mundo-precisa-da-oms-para-combater-pandemia-da-covid-19>. Acesso em: 10 jan 2022.

A FALTA de profissionais da saúde ameaça sistema de colapso. **O Globo**, Rio de Janeiro, 25 maio 2020. Coronavírus. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/coronavirus/falta-de-profissionais-da-saude-ameaca-sistema-de-colapso-2-24442619>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na Educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do programa de pós-graduação em educação e currículo. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3165>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ANDRADE, R. V; DINIZ, S. N. Triagem por rt-pcr para isolamento precoce de casos suspeitos de covid-19. Nov de 2020. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 11.; SEMINÁRIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU, 2., 2020, Online. **Anais [...]**, Londrina: Editora Científica, 2020. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/33191/1/183_Triagem%20por%20RT-PCR%20para%20isolamento%20precoce%20de%20casos%20suspeitos%20de%20COVID-19..pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

ANDRETTA, F. Veja as datas para receber auxílio emergencial de R\$ 600, que vai até 29/5. **UOL**, São Paulo, 7 abr. 2020. Economia. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/04/07/auxilio-emergencial-informal-autonomo-mei-caixa-pagamentos-calendario.htm>. Acesso em: 2 jun. 2022.

AQUINO, E. M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 25, (Supl.1), p. 2423-2446, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDq4qT7WtPhvYr/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. Disponível em: <https://www.aunireded.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 31 ago. 2023

Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo

BARI, L. M. Por que a falta do convívio social impacta na nossa saúde mental? **Hospital Santa Mônica**, São Paulo, dez. 2020. Disponível em: <https://hospitalsantamonica.com.br/por-que-a-falta-do-convivio-social-impacta-na-nossa-saude-mental/>. Acesso: 5 fev. 2023.

BAUER; M; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BESSA, S. Professores em tempos pandêmicos, sentimentos e prática pedagógica. **Revista Devir Educação**, Lavras – MG. Edição Especial, p. 183-205, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/410>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BOCCHINI, B. USP desenvolve método de descontaminação de máscaras hospitalares Equipamento é indispensável e está em falta no país. **Agência Brasil**, São Paulo, 20 abr. 2020. Caderno Saúde. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-04/usp-desenvolve-metodo-de-descontaminacao-de-mascaras-hospitalares>. Acesso em: 10/02/2023.

BRASIL registra pela 1ª vez mais de 3 mil mortes por Covid em um dia. G1, Rio de Janeiro, 23 mar. 2021. **Bem-Estar**. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/23/brasil-registra-pela-1a-vez-mais-de-3-mil-mortes-por-covid-em-um-dia.ghtml>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília:Presidência da República, [2000]. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

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. Revogado pelo decreto nº 11.370, de 2023. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de janeiro de 2023**. Revoga o decreto nº 10.502 de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 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: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília:

Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [2000]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº 9/2020** - Reexame do parecer CNE/CP nº. 5/2020, que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento**. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Relatório CNE CNE/CP nº 11/2020**. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157681-texto-referencia-educacao-especial-revisao/file>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC/Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **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 NovoCoronavírus -

COVID-19. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 8 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **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. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 7 out. 2020.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 47, e245165, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ftkkwwZtMh4VgHymv5G5WHD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/download/10824/7010/30082>. Acesso: 10 mar. 2023.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CHAGAS, E. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. **Agência Senado**, Brasília, ago, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, A. F. Desigualdades sociais e pandemia. Renato Miguel do Carmo, Inês Tavares e Ana Filipa Cândido (organizadores). Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19. **Observatório das Desigualdades**, Lisboa, nov. 2020. Disponível: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/26353/1/bookPart_78355.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

COSTA, S. S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, São Paulo, n. 54, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/SGWCFyFzjzrDwgDJYKcdhNt#>. Acesso em: 8 abr. 2022.

CRISTALDO, H.; BRANDÃO, M. Vacinação contra a covid-19 começa em todo o país. **Agência Brasil (EBC)**, Brasília, 19 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/vacinacao-contracovid-19-come%C3%A7a-em-todo-o-pais>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

DAMBROS, M. et al. Covid-19 – Uma variável que mudou o mundo: um baque na educação. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v.14, n.4, out./dez., 2021, p.723-734. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/s72xn7wxt0799vy/836-4315-1-CE-723-734.pdf?dl=0>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DIAS, J. A. A.; et al. Reflexões sobre distanciamento, isolamento social e quarentena como medidas preventivas da covid-19. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, 2020. Disponível em: <http://seer.ufsj.edu.br/recom/article/view/3795/2424>. Acesso em: 11 jan. 2023.

DUARTE, A. Entenda como funciona a produção de uma vacina em 5 passos. **Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul (PURCS)**, Rio Grande do Sul, maio 2021. Especial. Disponível em: <https://www.pucrs.br/blog/entenda-como-funciona-a-producao-de-uma-vacina-em-5-passos/#:~:text=Controle%20das%20etapas%20de%20produ%C3%A7%C3%A3o&ext=Ap%C3%B3s%20a%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20princ%C3%ADpio,duradouros%20e%20resistentes%20ao%20frio>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DUARTE, M. **Atenção Comunicado**. Valparaíso de Goiás, mar. 2020. Instagram. @sindesepepm/Val. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/B917pGoHd0h/?igshid=cHJxeG1bWU2bzYz>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUARTE, M. **Atenção!** Valparaíso de Goiás, jun. 2020. Instagram. @sindesepepm/Val. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CA--Ox7ntgY/?igshid=aWk1MGllejlwZnk0>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUARTE, M. **Plano de Carreira**. Valparaíso de Goiás, abr. 2020. Instagram. @sindesepepm/Val. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/B_SqGczHuq2/?igshid=d2Fxm2RybWlvZ25n. Acesso em: 10 ago. 2023.

GARCÍA, J. C. D.; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS BRASIL/MCTI-SECIS, 2012. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/files/2009/07/miolopesqnacional-grafica-1.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

GIOVANELLA, L.; MEDINA, M. G.; AQUINO, R.; BOUSQUAT, A. Negacionismo, desdém e mortes: notas sobre a atuação criminosa do governo federal brasileiro no enfrentamento da Covid-19. *Saúde Debate* | Rio de Janeiro, v. 44, n. 126, p. 895-901, jul-set 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2020.v44n126/895-901/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

Gomes, P. H. Governo não adotou medidas para promover educação inclusiva na pandemia, diz relatório. G1, Brasília, 11 ago. 2020. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/2020/08/11/governo-nao-adotou-medidas-para-promover-educacao-inclusiva-na-pandemia-diz-relatorio.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GOVERNO assina contrato que permite a aquisição de mais 100 milhões de doses de vacina contra a Covid-19. Governo Federal. Serviços de informações do Brasil, Brasília, jan. 2021. Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e->

vigilancia-sanitaria/2021/01/governo-assina-contrato-que-permite-a-aquisicao-de-mais-100-milhoes-de-doses-de-vacina-contr-a-covid-19. Acesso em: 5 mar. 2022.

GOVERNO atual é o que mais cortou em recursos de Educação e Ciência. **Exame**, São Paulo, dez. 2022. Disponível em: <https://exame.com/brasil/governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

INSTITUTO, nacional de propriedade industrial. Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços. Máscaras. **Observatório de tecnologias relacionadas à Covid**. Brasília, abr. 2020. INPI. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/servicos/patentes/tecnologias-para-covid-19/Mascaras>. Acesso em: 10 jan. 2023.

JOYE, C.R.; MOREIRA, M.M.; ROCHA, S.S.D. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial; em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l], v. 9, n. 7, e521974299, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>. Acesso em: 10 de jan de 2023.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

LANA, R. M.; et al. Emergência do novo coronavírus (sars-cov-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, nº 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. M.; PARREIRAS, C. Desigualdades digitais e educação. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, dez. 2021. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/desigualdades-digitais-e-educacao/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 159, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. Inclusão promove a justiça. [Entrevista cedida a] Meire Cavalcante. **Escola Nova**, São Paulo, 1 maio 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. Acesso em: 12 maio 2023.

MARX, K. **Manuscritos econômicos de 1857 1858: Esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENEZES, E. P. de; MELLO, V. S. S. de. A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do atendimento educacional especializado. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 725–736, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13650>. Acesso em: 7 nov. 2023.

MINISTRO da saúde diz que infecção por coronavírus no Brasil deve disparar em abril. **G1**, Rio de Janeiro, 20 mar. 2020. Bem Estar. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/03/20/mandetta-diz-que-infeccao-por-coronavirus-no-brasil-deve-disparar-em-abril.ghtml>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MODESTO, J. G; SOUZA, L. M. de; RODRIGUES, T. S. L. Esgotamento profissional em tempos de pandemia e suas repercussões para o trabalhador. **Revista Pegada** – vol. 21, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7727>. Acesso em: 15 ago. 2023.

OMS, Organização Mundial da Saúde. Chefe da Organização Mundial da Saúde declara o fim da COVID-19 como uma emergência de saúde global. **OMS**, Suíça, 5 maio 2023. Notícias. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/230307-chefe-da-organiza%C3%A7%C3%A3o-mundial-da-sa%C3%BAde-declara-o-fim-da-covid-19-como-uma-emerg%C3%Aancia-de-sa%C3%BAde>. Acesso em: 10 maio 2023.

OMS. Declara pandemia de coronavírus: atualmente, ao menos 115 países têm casos da doença. **Agência Brasil – EBC**, Brasília, 11 mar. 2020. Geral. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre dos direitos das Crianças**. Paris: ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 6 maio 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 6 maio 2022.

PAGAIME, A., et al. Informe pesquisa: inclusão escolar em tempos de pandemia. **Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 30 jun 2022.

PAINEL Coronavírus. **Coronavírus/Brasil**. Ministério da Saúde, Brasília, 03 set. 2023. Painel Geral. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 03 set. 2023.

PAPEL de crianças na transmissão da Covid-19 é maior que se pensava, diz Harvard. **CNN**, São Paulo, 20 ago. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/covid-19-criancas-podem-ser-mais-contagiosas-do-que-adultos-diz-harvard/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

QUEIROZ, F. M. M. G; MELO, M. H. da S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. Santa Maria: **Revista Educação Especial**, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>. Acesso em: 29 ago. 2023.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. F. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota.

Dialogia, São Paulo, n. 39, p. 1-14, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20600>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2023.

ROSA, M. Ativista pela inclusão escola: conheça Mariana Rosa, mãe da Alice.

Respeito é preciso, São Paulo, 9 mar. 2020. Entrevista. Disponível em:

<https://respeitarepreciso.org.br/ativista-pela-inclusao-escolar-conheca-mariana-rosa-mae-da-alice/?=undefined>. Acesso em: 12 maio 2023.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência e pela ação do coronavírus - o covid-19! **Revista Científica Schola**, Santa Maria, n. 1, jul. 2020 (Editorial). Disponível em:

[http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%2020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%2020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 9 set. 2022.

SANTA ROSA, L. M. C. "Escola Virtual" para a Educação Especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento.

Revista de Informática Educativa, Bogotá, v. 10, n.1, p. 115-138, 1997. Disponível em:

<http://educesp1.pbworks.com/f/ESCOLA+VIRTUAL+PARA+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESPECIAL+AMBIENTES+DE+APRENDIZAGEM+-+Luisa+Santarosa.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, jan./dez.

2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SANTOS, E. Falta de internet na casa dos alunos dificultou ensino remoto em 8 de cada 10 escolas, aponta levantamento do Cetic.**G1**, São Paulo, 32 ago. 2021.

Educação. Disponível em:<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/31/pesquisa-cetic-ensino-pandemia.ghtml>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SANTOS, F. R. Gestão escolar: adequação às orientações gerais do capitalismo neoliberal. **ItinerariusReflectionis**, Jataí, v. 1, n. 12, 2012.

SANTOS, F. R. Materialismo histórico-dialético e consciência: fundamentações teóricas de Marx e Engels sobre o método. **ItinerariusReflectionis**, Jataí, v. 17, n. 4, 2021.

SANTOS, F. R. Reflexões acerca dos conceitos de Estado, Hegemonia e Educação na obra de Antonio Gramsci sob a interpretação de seus comentadores: entre

divergências e convergências. **Germinal: maxismo e educação em debate**. Salvador, v. 13, n. 2, 2021.

SANTOS, G. A reexistência no pós-pandemia: considerações discursivas críticas sobre cidadania e tecnologia a partir das redes pragmáticas. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 75, n. 3, p. 165-185, set/dez 2022. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ides/a/grZDKbKCrkwtTxmCcprcpHr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2023.

SANTOS, F. R. (Organizador). **Reflexões sobre a Educação em contexto capitalista neoliberal e o financiamento da Educação Básica no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022.

SANTOS, F. R. **Capitalismo, Tecocracia e Educação: da Utopia Social Saintsimoniana à Economia (Neo) LiberalFriedmaniana**. Jundiaí: Paco, 2015.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, ano 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SAVIANNI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Andes-SN**, Brasília, jan. 2021. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SILVA, L.; FILHO, A. F.; FERNANDES, A. O efeito do lockdown sobre a epidemia da COVID-19 no Brasil: evidências a partir de uma análise de séries temporais interrompidas. **ARTICLE**, Maceió, Cad. Saúde Pública, nº 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/k5KKkRb9n9xZnkB8wNxsfkf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, M. M. J. Projeto Ético-Político da categoria: entre a pandemia e as epidemias e as endemias de nossa sociedade. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, n. 51, v. 21, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/72463>. Acesso: 29 ago. 2023.

SIQUEIRA, P. C. et al. Limiar de imunidade de rebanho para SARS-CoV-2 e efetividade da vacinação no Brasil. **J BrasPneumol**, Espírito Santo, nº 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpneu/a/CcGjkzMz94TfC89qfh9Szfx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. Tecnologias digitais na educação. **EDUEPB**, Campina Grande, p. 276, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 1 out. 2023.

SOUZA, L. E.; BUSS, P. M. Desafios globais para o acesso equitativo à vacinação contra a COVID-19. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, set. 2021.

Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2021.v37n9/e00056521/pt/#> .
Acesso em: 10 jan. 2023.

SPIES, M. F. et al. Aspectos relacionados à atuação de professores/as de educação física durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Curitiba, v.19, p.65, set./dez. 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/27592>. Acesso em: jan. 2023.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43180/Exclus%c3%a3oNadaRemota.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jul. 2022.

TEIXEIRA, L. B. Parentes e profissionais relatam mortes por falta de aparelho. **UOL**, Rio Janeiro, 18 jun. 2020. Cotidiano. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/06/18/relatos-contradizem-bolsonaro-sobre-nao-haver-mortes-por-falta-de-uti.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 10 fev. 2023.

UNA SUS. Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença. **Ministério da Saúde**, Brasília, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNESCO. (Espanha). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994**. Brasília: UNESCO, [1998]. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UNESCO. **COVID-19: 10 recomendações para planejar soluções de aprendizagem à distância**. Paris, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/covid-19-10-recomendacoes-para-planejar-solucoes-de-aprendizagem-distancia>. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)**. Paris, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 23 ago. 2022.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº. 002, de 03 de julho de 2018**. Estabelece normas sobre a educação especial/inclusiva na educação básica, para as instituições do sistema municipal de ensino do município de Valparaíso de Goiás e confere outras providências. Valparaíso de Goiás: CME, 2018.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. **Decreto nº 149 de 16 de março de 2020**. Decreta a suspensão das atividades educacionais como medida de combate a pandemia da infecção pelo novo covid-19 e dá outras providências. Valparaíso de Goiás: Prefeitura de Valparaíso de Goiás, 2020. Disponível em: <https://acessoainformacao.valparaisodegoias.go.gov.br/legislacao/decreto/id=6877>. Acesso em: 14 mar. 2023.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. **Decreto nº 219, de 13 de abril de 2020**. Dispõe sobre a declaração de estado de calamidade pública no âmbito do município de Valparaíso

de Goiás, decorrente da pandemia do novo coronavírus-convid-19. Valparaíso de Goiás: Prefeitura de Valparaíso de Goiás, 2020. Disponível em: <https://acessoainformacao.valparaisodegoias.go.gov.br/legislacao/decreto/id=6963>. Acesso em: 14 mar. 2023.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. **Decreto nº 231, em 20 de abril de 2020**. Estabelece medidas sanitárias para o funcionamento de serviços e atividades essenciais e não essenciais e não essenciais no âmbito desde município , durante o período de situação de emergência decorrente da pandemia de covid-19, e dá outras providências.Valparaíso de Goiás: Prefeitura de Valparaíso de Goiás, 2020. Disponível em: <https://acessoainformacao.valparaisodegoias.go.gov.br/legislacao/lei/id=2164>. Acesso em: 14 mar. 2023.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. **Decreto nº 528 de 13 de novembro de 2020**. Decreto nº 528, de 13 de novembro de 2020 dispõe sobre a retomada das aulas presenciais nas instituições particulares de ensino do município de valparaíso de goiás e dá outras providências.Valparaíso de Goiás: Prefeitura de Valparaíso de Goiás, 2020. Disponível em: <https://acessoainformacao.valparaisodegoias.go.gov.br/cidadao/legislacao/decreto/id=7479>. Acesso em: 14 mar. 2023.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. **Lei nº 819, de outubro de 2009**. Institui que fixa a data base e define o indexador para a revisão geral dos subsídios dos agentes políticos e da remuneração dos servidores públicos municipais. Valparaíso de Goiás: Prefeitura de Valparaíso de Goiás, 2009. Disponível em: <https://acessoainformacao.valparaisodegoias.go.gov.br/legislacao/lei/id=2164>. Acesso em: 14 mar. 2023.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Profissionais da Educação já podem receber segunda dose da vacina. **Governo de Valparaíso de Goiás**, Valparaíso de Goiás, ago. 2021. Notícias. Disponível em: <https://valparaisodegoias.go.gov.br/profissionais-da-educacao-ja-podem-receber-a-segunda-dose-da-vacina/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 221 de 04 de junho de 2020**. Estabelece novas medidas para reduzir risco de disseminação da covid-19 e apresenta atividade remota na rede municipal de ensino em razão da suspensão das aulas pós-covid-19 e dá outras providências. Valparaíso de Goiás: SME, 2021. Disponível em: <https://acessoainformacao.valparaisodegoias.go.gov.br/cidadao/legislacao/portaria/id=8571>. Acesso em: 13 jan. 2022

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 204, em 20 de março de 2020**. Estabelece medidas para reduzir risco de disseminação do novo corona vírus e dá outras providências. Valparaíso de Goiás: SME, 2020. Disponível em: <https://acessoainformacao.valparaisodegoias.go.gov.br/cidadao/legislacao/portaria/id=8424>. Acesso em: 13 jan. 2022

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 99, em 2 de agosto de 2021**. Dispõe sobre o retorno presencial ao trabalho dos servidores da secretaria municipal de educação e dá outras providências.. Valparaíso de Goiás: SME, 2021. Disponível em:

<https://acessoainformacao.valparaisodegoias.go.gov.br/cidadao/legislacao/portaria/id=9026>. Acesso em: 13 jan. 2022

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 146, em 2 de agosto de 2021**. Dispõe sobre o retorno das aulas na rede municipal da secretaria municipal de educação em formato híbrido e dá outras providências.

Valparaíso de Goiás: SME, 2021. Disponível em:

<https://acessoainformacao.valparaisodegoias.go.gov.br/cidadao/legislacao/portaria/id=8873>. Acesso em: 13 jan. 2022

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Secretaria Municipal de Saúde. **Nota de esclarecimento**. Governo Municipal de Valparaíso de Goiás: SMS, 10 mar. 2020. Notícias. Disponível em: <https://valparaisodegoias.go.gov.br/nota-informativa-caso-suspeito-de-covid-19-em-valparaiso-de-goias/>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Escola municipal professora maria josé rios é inaugurada. **Governo de Valparaíso de Goiás**, Valparaíso de Goiás, jul 2023. Notícias.

Disponível em: <https://valparaisodegoias.go.gov.br/escola-municipal-professora-maria-jose-rios-e-inaugurada/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Vacinação contra covid-19 volta a ter drive-thru e continua com ponto para imunizar pedestres, em Valparaíso de Goiás. **Governo de Valparaíso de Goiás**, Valparaíso de Goiás, jul. 2021. Notícias. Disponível em: <https://valparaisodegoias.go.gov.br/vacinacao-contra-covid-19-volta-a-ter-drive-thru-e-continua-com-ponto-para-imunizar-pedestres-em-valparaiso-de-goias/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Valparaíso inicia vacinação contra covid- 19 para Profissionais da Educação nesta segunda 31/05. **Governo de Valparaíso de Goiás**, Valparaíso de Goiás, maio 2021. Notícias. Disponível em:

<https://valparaisodegoias.go.gov.br/valparaiso-inicia-vacinacao-contra-covid-19-para-profissionais-da-educacao-nesta-segunda-31-05/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. Valparaíso inicia vacinação de crianças a partir de 5 anos contra covid-19. **Governo de Valparaíso de Goiás**, Valparaíso de Goiás, jan. 2022. Notícias. Disponível em: <https://valparaisodegoias.go.gov.br/valparaiso-inicia-vacinacao-de-criancas-a-partir-de-5-anos-contra-covid-19/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

VEJA quais países iniciaram a vacinação contra a Covid-19; Brasil está fora. **CNN**, Brasil, 24 dez. 2020. Saúde. Disponível em:

<http://www.cnnbrasil.com.br/saude/quais-os-paises-que-ja-começaram-a-vacinacao-contra-a-covid-19/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

VELLAR, C. M. Ensino remoto na pandemia: dificuldades e aprendizados. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v.1. 2021/0. Disponível em:

<https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/825/803>. Acesso em 29 ago. 2023.

VELOSO, J. A doutora formada na UFBA que liderou o primeiro seqüenciamento genético do coronavírus no Brasil. **EdgarDigital**– UFBA, Bahia, abr. 2020.

Disponível em: <https://www.edgardigital.ufba.br/?p=16386>. Acesso em: 21 jan. 2022.

VENTURA, D. F. L.; AITH, F. M. A.; RACHED, D. H. A emergência do novo coronavírus e a “lei de quarentena” no Brasil. **Rev. Direito e Práx**, Rio de Janeiro, nº 12, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rdp/a/zdKKXxZCSGpZnGb3tLKKLTg/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

VIAPIANA, V. N.; GOMES, R. M., ALBUQUERQUE, G. S. C. Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde doença. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, nº. Especial 4, dez 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/Y36fDqvZL5Js4nnWpXrYpBb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2023.

VIEIRA, A. Decisão do STF sobre isolamento de estados e municípios repercute no Senado. **Agência Senado**, Brasília, 16 jun. 2020. Especial. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/04/16/decisao-do-stf-sobre-isolamento-de-estados-e-municipios-repercute-no-senado>. Acesso em: 3 abr. 2022.

XIMENES, R. A. A.; BARRETO, M. L. Covid-19 no nordeste do Brasil: entre o *lockdown* e o relaxamento das medidas de distanciamento social. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, nº 26, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.org/article/csc/2021.v26n4/1441-1456/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ZABALLOS, A. G.; RODRÍGUEZ, E. I.; GABARRÓ, P. P. **IDBL 2020 - Relatório anual do Índice de Desenvolvimento da Banda Larga**: Lacuna digital na América Latina. [S. l.]: Banco InterAmericano de Desenvolvimento, 2021. Disponível em:

<https://publications.iadb.org/publications/portuguese/viewer/Relatorio-anual-do-Indice-de-Desenvolvimento-da-Banda-Larga-IDBL-2020-lacuna-digital-na-America-Latina-e-Caribe.pdf> . Acesso em: 21 jun. 2022.

7 APÊNDICE

PESQUISA PANDEMIA DA COVID-19: EDUCAÇÃO ESPECIAL, TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE VALPARAÍSO DE GOIÁS/GO.

Prezado(a) professor(a), a sua participação na pesquisa a seguir é muito importante para que se possa refletir sobre suas potencialidades e fragilidades no uso de tecnologias digitais para apoiar, incentivar e melhorar a educação oferecida aos nossos alunos pelos professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE, acerca do processo de inclusão no ensino fundamental. Os dados coletados por meio deste instrumento de pesquisa são anônimos, sigilosos e protegidos contra a utilização por pessoas não autorizadas. Caso tenha alguma dúvida, por favor, contate-nos através do e-mail: efsimone@gmail.com

Desde já agradecemos a sua compreensão e colaboração. Obrigado por aceitar participar desta pesquisa. Formulário: *GoogleForms*

1. Você se identifica como:

- Mulher
- Homem
- Outro: _____

2. Em qual etnia você se considera?

- Negro(a)
- Pardo(a)
- Branco(a)
- Outro: _____

3. Qual sua faixa etária?

- Menos de 30 anos
- 30-39 anos
- 40-49 anos
- 50-59 anos
- Mais de 60 anos

4. Qual sua maior titulação?

- Graduado
- Especialista
- Mestre
- Doutor

5. Há quanto tempo trabalha na Secretária Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás?

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

6. Você trabalha em outros lugares, como professor?

- Sim
 - Não
7. Em que faixa de remuneração bruta você se encaixa?
- De 2 a 4 salários mínimos
 - De 4 a 10 salários mínimos
 - De 10 a 20 salários mínimos
 - Acima de 20 salários mínimos
8. Há quanto tempo atua no Atendimento Educacional Especializado:
- 1 a 5 anos
 - 5 a 10 anos
 - 10 a 15 anos
 - Mais de 15 anos
9. Quais etapas da Educação Básica você esta atuando?
- Educação infantil
 - Ensino fundamental: series iniciais
 - Ensino fundamental: series finais
10. Quantos estudantes você atende?
- 5 a 10
 - 10 a 15
 - 15 a 20
 - Mais de 20
11. A escola possui estrutura e sala adequada para o Atendimento Educacional Especializado?
- Sim
 - Não
 - Parcialmente
12. Existiam antes da Pandemia do Covid-21, tecnologias digitais disponíveis na sala do seu atendimento? Se não, quais são as carências?
- Sim
 - Não _____
13. Você foi afastado de suas atividades presenciais desde qual data?
14. Em que data ocorreu o retorno das aulas presenciais?

15. Sua sala foi modificada para o retorno? Se sim, o que mudou?

16. Foi preciso adquirir equipamentos para trabalhar em casa (home officie)?

- Sim
- Não
- Computador
- Tablet
- Celular
- Internet

17. Foi preciso aumentar a velocidade da sua internet em casa para que pudesse trabalhar?

- Sim
- Não

18. Você recebeu algum incentivo ou adicional financeiro da Secretaria Municipal de Educação para que pudesse adquirir equipamentos ou melhorar a estrutura/internet para o trabalho ser realizado na sua casa?

- Sim
- Não

19. Seus atendimentos passaram a serem feitos por quais plataformas digitais de comunicação?

- Plataforma fornecida pela Secretaria de Educação
- Plataforma do Google Classroom
- Ligação telefônica
- Chamada de video
- Rede social: Whatsaap
- Rede social: Instagran
- Rede social: Facebook
- Google meet
- Zoom
- Outras: _____

20. O que foi feito para as crianças que não tinha acesso a internet ou dificuldade com as tecnologias digitais?

21. Quais os recursos pedagógicos e metodológicos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação?

22. A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou treinamentos e ou curso de capacitação?

- Sim
- Não

23. Quais foram os principais meios de comunicação que a Secretaria de Educação utilizou para manter o dialogo com a Comunidade Escolar?

- Plataforma fornecida pela Secretaria de Educação
- Plataforma do Google Classroom
- Ligação telefônica
- Chamada de video
- Rede social: Whatsaap
- Rede social: Instagran
- Rede social: Facebook
- Google meet
- Zoom
- Outro: _____

24. Foi possível verificar aquisição a aprendizagem nesse período?

- Sim
- Não
- Parcialmente

25. Foi possível transpor barreiras da inclusão no período pandêmico?

- Sim
- Não
- Parcialmente

26. Como você poderia descrever o principal aprendizado para inclusão nesse período pandêmico?

27. Foi possível verificar algum ganho na autonomia dos estudantes atendidos?

- Sim
- Não
- Parcialmente

28. Em uma escala de 1 a 4, em que 1 equivale a nenhum e 4 a insuportável, qual o nível de estresse que o isolamento social está causando à sua saúde e bem estar.

- 1 nenhum estresse
- 2 pouco estresse
- 3 muito estressado
- 4 insuportável o nível de estresse

29. Em uma escala de 1 a 4, em que 1 equivale a muito satisfeito e 4 a insatisfeito, Qual o seu nível de satisfação em trabalhar com a educação especial?

- 1 muito satisfeito
- 2 satisfeito
- 3 pouco satisfeito
- 4 insatisfeito

30. Você se sentiu acolhido pela Secretaria Municipal de Educação, pela equipe gestora e pela coordenação do AEE?

- Sim
- Não
- Somente equipe gestora
- Somente pela SME
- Somente pela coordenação do AEE