



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

GIULIA GEWEHR DE CARVALHO

Pandemia Covid-19 e a Educação Especial: implicações para o trabalho docente

FLORIANÓPOLIS

2022

Giulia Gewehr de Carvalho

Pandemia Covid-19 e a Educação Especial: implicações para o trabalho docente

Trabalho de Conclusão de Curso em
Pedagogia do Centro de Ciências da Educação
da Universidade Federal de Santa Catarina,
orientado pela professora Dra. Rosalba Maria
Cardoso Garcia.

Florianópolis

2022

Carvalho, Giulia Gewehr de
Pandemia Covid-19 e a Educação Especial : implicações
para o trabalho docente / Giulia Gewehr de Carvalho ;
orientadora, Rosalba Maria Cardoso Garcia, 2022.
78 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação Especial. 3. Covid-19. 4.
Trabalho docente. 5. Florianópolis. I. Garcia, Rosalba
Maria Cardoso. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Pedagogia. III. Título.

Giulia Gewehr de Carvalho

Pandemia Covid-19 e a Educação Especial: implicações para o trabalho docente

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2022.

Prof(a) Dra. Patrícia de Moraes Lima.

Coordenação do Curso

Banca examinadora

Prof.(a) Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Orientador(a)

Prof.(a) Dra. Carolina Picchetti Nascimento.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Me. Liliam Guimarães de Barcelos.

Florianópolis, 2022.

Para Inamá, Eugênio e Fernando, meus três anjos da guarda. Obrigada por tudo.

Com amor, Giulia.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por abençoar meu caminho com tantas oportunidades e pessoas incríveis.

Aos meus pais, Ester e Diego, por todo incentivo, puxões de orelha, amor e apoio durante esses 23 anos.

Às minhas avós, Anélia e Helena, pelo exemplo de luta e dedicação.

À minha madrinha Simone.

Aos meus tios, Danielle e Eduardo. Aos meus primos, Liritti, Nathan, André, Bruna e Milene.

Ao meu afilhado, Luan, quem me deu a certeza que queria trabalhar com crianças.

A Zizi que esteve, literalmente, ao meu lado durante toda minha trajetória acadêmica.

Às minhas amigas de infância e aquelas que fiz ao longo de minha jornada profissional.

A Bruna, Edson e Isadora, sem os quais eu não teria sobrevivido ao longo da graduação. As noites ao lado de vocês são boas.

Aos professores que me fizeram a docente que sou hoje, sobretudo à minha orientadora Dra. Rosalba, sem a qual este trabalho não seria possível. E as professoras Liliam Guimarães de Barcelos e Carolina Picchetti Nascimento que compuseram minha banca e fizeram sugestões primordiais para esse trabalho.

E, por fim, a minha Frida... obrigada!

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos (Vygostky, 1999).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral entender as implicações a partir da pandemia da COVID-19 na Educação Especial, particularmente no trabalho docente das professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nos anos de 2020 a 2022. Para tal foram utilizados como procedimentos metodológicos a análise de documentos do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, assim como, um balanço da produção acadêmica acerca da temática, realizado nas plataformas Scielo, Google Acadêmico e CAPES, resultando em 17 trabalhos analisados. Concluímos que o projeto educacional já em voga para a Educação Especial, demarcado por uma individualização dos processos educativos e baseado em atividades, não foi alterado, mas intensificado com as estratégias educacionais justificadas pela pandemia. O ensino remoto foi uma imposição e uma escolha política e o isolamento social serve como justificativa para acelerar processos de individualização, mercantilização e plataformização da Educação Especial, tal qual o agravamento da redução e *reinvenção* da figura docente da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Covid-19; Trabalho Docente; Florianópolis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição das Salas Multimeio	21
Figura 2 – Fluxograma	32
Figura 3 – Gráfico de Palavras-Chave	36
Figura 4 - Inclusão Já!	45
Figura 5 - Inclusão Já!	46
Figura 6 - Atividades	47
Figura 7 - Atividades	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos para a Educação (2020 - 2022)	27
Quadro 2 – Balanço de Produções Acadêmicas	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

TA Tecnologia Assistiva

RMF Rede Municipal de Florianópolis

OMS Organização Mundial da Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

BM Banco Mundial

FMI Fundo Monetário Internacional

PAEE Público-Alvo da Educação Especial

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SCIELO Scientific Electronic Library Online

STF Supremo Tribunal Federal

APAE Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

LDB Lei de Diretrizes e Bases

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRABALHO DOCENTE	19
1.2	HIPÓTESE DE PESQUISA	24
1.3	JUSTIFICATIVA	25
1.4	OBJETIVO GERAL	26
1.5	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
1.6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
1.6.1	ANÁLISE DE DOCUMENTOS	27
1.6.2	BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2020 - 2022)	31
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA	38
3	O TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA	51
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
5	REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia tem como objeto de estudo as implicações a partir da pandemia da COVID-19 na Educação Especial, com recorte no trabalho docente das professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Em dezembro de 2019 o mundo foi surpreendido com a emergência de uma mutação do betacoronavírus, SARS-CoV-2, em Wuhan, na China. A COVID-19 é uma infecção respiratória, com elevadas taxas de transmissibilidade e potencialmente grave. A transmissão ocorre quando um indivíduo entra em contato com a carga viral (BRASIL, 2020a).

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma pandemia, devido às altas taxas de disseminação da doença em um curto espaço de tempo. Dois dias depois, em 13 de março de 2020, o então Prefeito Municipal de Florianópolis, Gean Marques Loureiro, por meio do decreto nº 21.340, dispôs sobre as medidas necessárias para lidar com a pandemia, entre elas, o Art. 7 determinava que as aulas deveriam ser suspensas por quatorze dias, tanto da rede pública de ensino quanto das escolas privadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2020a). Por meio do decreto nº 21.352, no dia 17 de março, o município de Florianópolis foi caracterizado como em situação de emergência (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2020b).

No dia 23 de março, com o decreto nº 525, o governador do Estado de Santa Catarina também deliberou como medida para o enfrentamento da pandemia a suspensão das aulas (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2020a). No dia 17 de abril de 2020, Santa Catarina foi declarada em estado de emergência e calamidade pública, por meio do decreto nº 562, por 180 dias (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2020b). Posteriormente, o decreto nº 890 prolongou este prazo para 31 de dezembro de 2020 (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2020c). Em 23 de abril, a Secretaria de Educação estabeleceu um regime de atividades educacionais não presenciais, por meio da Portaria nº 924 (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2020d). Em âmbito nacional, em 28 de abril, o Ministério da Educação (MEC) reorganizou o calendário escolar, por meio do Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 (BRASIL, 2020b).

A Lei N. 10.701, de 22 de abril de 2020, autorizou um regime especial de atividades de ensino não presenciais para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a diminuição de dias para cumprimento do calendário letivo e a possibilidade de prorrogação dos contratos de profissionais substitutos que se extinguiriam durante o período da pandemia (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2020c).

No dia 08 de dezembro de 2020, o governador do Estado de Santa Catarina, sancionou a Lei Nº 18.032 que definia como *serviço essencial*:

X – atividades educacionais, aulas presenciais nas unidades das redes pública e privada de ensino; municipal, estadual e federal, relacionadas à educação infantil, ensino fundamental, nível médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino técnico, ensino superior e afins, apenas durante a pandemia de COVID-19 (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2020e).

A partir dessa medida, a operação do setor da educação poderia ocorrer com no *mínimo* 30% da sua capacidade total. Caberia aos pais e aos responsáveis “optarem pela modalidade Educação a Distância, se disponível” (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2020e). Essa mudança não ocorreu por acaso, mas é fruto de movimentações políticas em prol dos interesses capitalistas, apoiados pela grande mídia e grupos conservadores de famílias e médicos pediatras, como o Movimento Escolas Abertas¹:

[...] nesse contexto em que a educação também se torna, enquanto campo estratégico da reprodução social, parte significativa da atividade econômica, a interrupção de suas atividades significa impor obstáculos para o interesse econômico direto. [...] a defesa da essencialidade da educação na pandemia se torna, antes de tudo, uma forma de expressão do interesse dominante, sobrepondo-se às quaisquer outras forças em disputa, sejam as do campo educacional, sejam as do campo da saúde. A aprendizagem é essencial: do ensino remoto ao ensino híbrido (MINTO; GALZERANO, 2021, p. 44).

Em Santa Catarina, de acordo com as Diretrizes Sanitárias do Estado de Santa Catarina, apresentadas em 28 de julho de 2020, as unidades educacionais deveriam elaborar Planos de Contingência Escolar ² que estivessem em adequação com a proposta do Município seguindo as medidas sanitárias.

No caso da Educação Especial as diretrizes foram separadas em dois grupos: rede regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Coube à instituição e seu corpo docente medidas de: orientação (campanhas de conscientização sobre a higiene das mãos, bengalas, cadeiras de rodas, materiais individuais, uso correto de máscara); organização da rotina (estabelecer responsáveis pela entrada e saída dos estudantes, atendimento de estimulação precoce de forma individual); adequação dos espaços físicos; e higienização

¹ Em sua página do *Instagram*, o movimento afirma que “luta pela Recuperação da Aprendizagem com FOCO no ALUNO, com grandes vitórias para reabertura das ESCOLAS na pandemia”. Em 2020 eles realizaram manifestos de apoio ao retorno das aulas presenciais, antes da ampla vacinação, contando com assinaturas de pediatras e famílias. Embora tenha surgido no estado de São Paulo, suas ações refletiram no país como um todo (ESCOLAS ABERTAS, 2022).

² O termo está referido no próprio documento como “Um instrumento de planejamento e preparação de resposta a eventos adversos de quaisquer tipos, previstos na Codificação Brasileira de Desastres - COBRADE” (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2021, p. 08). Normalmente eles são elaborados *antes* do evento, mas neste caso foram uma resposta ao que já vinha ocorrendo, isto é, o retorno às aulas presenciais.

(protocolos específicos para a troca de fraldas, alimentação e limpeza dos ambientes e materiais coletivos) (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2021).

Em âmbito municipal, a Prefeitura de Florianópolis elaborou um Plano Municipal de Contingência-Educação alinhado com as metodologias do estado de Santa Catarina. Não há nenhum destaque para a Educação Especial. A modalidade é mencionada apenas uma vez para quantificar o número de estudantes. Nas medidas sanitárias há um adendo acerca das adaptações e especificações das pessoas com necessidades especiais, indicando que é responsabilidade da equipe diretiva e comunidade escolar, sendo realizada por meio de capacitações de acordo com a demanda (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2022a).

Em janeiro de 2022, ainda sob efeito do contágio do vírus em questão, o Estado de Santa Catarina publicou o Decreto nº 1.669/22 estabelecendo o retorno presencial de 100% dos alunos, tanto na rede pública quanto privada (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2022a). A Portaria nº 79/22 definiu as orientações para retorno, muito semelhantes às Diretrizes Sanitárias de 2020, focadas na higienização de superfícies, mesmo com estudos recentes que comprovam que a disseminação do vírus ocorre quase que exclusivamente pelo ar. A maior mudança se dá na retirada de medidas que respeitam o distanciamento social, como o atendimento individual para os estudantes de estimulação precoce³ (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2022b).

Em fevereiro de 2022, a Prefeitura de Florianópolis elaborou um Protocolo para o Retorno das Aulas Presenciais. Nele a Educação Especial aparece seis vezes: três indicadas nas legislações anteriormente homologadas e três em uma única diretriz genérica e que foca na comunicação para a modalidade, algo já estabelecido em documentos anteriores à Pandemia:

Buscar estratégias de comunicação com toda comunidade escolar. No caso das pessoas com deficiência, adotar recursos de acessibilidade de acordo com a necessidade de cada estudante e suas famílias: libras, braille, audiodescrição, Linguagem Simples, PECS, entre outros recursos de comunicação, identificados com o coletivo escolar e apoio dos serviços de Educação Especial das unidades escolares, professores de libras, professores de educação especial e profissionais de Apoio (professores auxiliares de educação especial, segundo professor) (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2022b).

Cabe questionarmos o porquê da retomada das atividades pedagógicas presenciais, sobretudo na educação infantil, quando consideramos que as primeiras remessas

³ De acordo com Ministério de Saúde, a estimulação precoce se refere ao programa de acompanhamento multiprofissional e intervenção médica às crianças com patologias orgânicas visando um melhor desenvolvimento psicológico, linguístico, social, motor, e etc (BRASIL, 2016a).

de vacinas para crianças pequenas e bebês foram distribuídas no estado de Santa Catarina em novembro de 2022 (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2022c).

A COVID-19 combinada com um projeto político de extrema direita e de negacionismo, até então, causou a morte de 689 mil brasileiros (BRASIL, 2022), chegando ao assustador número de 4,249 óbitos por dia (VALENTE, 2021).⁴ Portanto, é correto afirmar que nunca antes o país experienciou uma situação como esta.⁵

Até o presente momento 80,7% da população brasileira está totalmente imunizada contra o Coronavírus (BRASIL, 2022). No município de Florianópolis 95,94% da população está com esquema vacinal completo e a campanha se estende para crianças de até três anos (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2022c). Entretanto, ainda que haja um controle da disseminação do vírus, as consequências do descaso com a população e de políticas voltadas à saúde do mercado e não de pessoas, ainda serão sentidas. A difusão do ensino híbrido e de soluções tecnológicas na educação são exemplos disto; entretanto, não surgem com o vírus, mas representam o alargamento da fetichização do trabalho docente (MINTO; GALZERANO, 2021, p. 53), que se estende por todos níveis e modalidades de ensino, como na *Educação Especial*.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRABALHO DOCENTE

A Educação Especial, em âmbito nacional, estadual e municipal, se configura como uma modalidade do ensino regular que “se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o Atendimento Educacional Especializado como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009). Seu público alvo são os *estudantes com deficiência*, entendidos como aqueles com impedimento de longo prazo no âmbito físico, intelectual, sensorial ou mental; *alunos com transtornos globais do desenvolvimento*, aqueles indivíduos que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos nas relações sociais, na comunicação ou nas atividades motoras, estão incluídos, portanto, os sujeitos com autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e demais transtornos invasivos; e *discentes com altas habilidades/superdotação*, ou

⁴Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-04/covid-19-brasil-bate-recorde-com-4249-mortes-registradas-em-24-horas>.

⁵ Em 1918, o Brasil vivenciou outra pandemia, causada pela Gripe Espanhola, que levou a óbito 35 mil pessoas.

seja, aqueles que apresentam aptidão elevada para áreas do conhecimento humano, sejam elas combinadas ou isoladas (BRASIL, 2009).

Segundo a Resolução N° 4/2009 (BRASIL, 2009), os sistemas de ensino devem matricular esses sujeitos no ensino regular e no AEE que é oferecido, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, mas também é ofertado nos centros especializados da rede pública ou naqueles de caráter filantrópico, comunitário, confessional e privado que tenham convênio com Secretaria de Educação ou órgãos públicos semelhantes ligados aos Estados, Municípios e Distrito Federal.

O AEE tem como função *complementar* ou *suplementar* a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

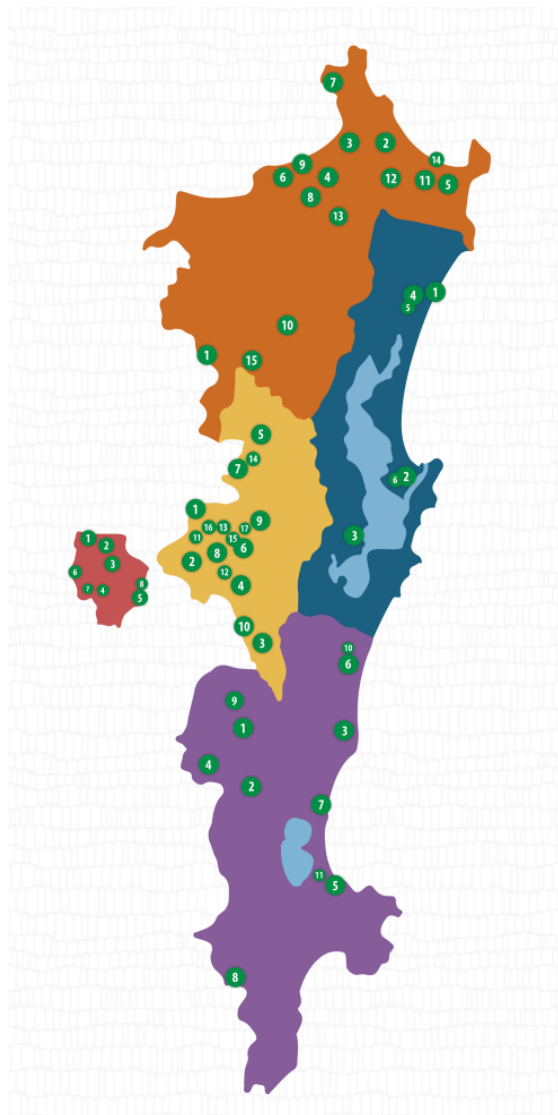
Na referida resolução os recursos de acessibilidade são considerados como aqueles que garantem o acesso de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida e promovem o uso de materiais didáticos, espaços, equipamentos, comunicação, e outros serviços necessários.

Segundo o Art. 10, o ensino regular deve ofertar o AEE com a seguinte organização: *sala de recursos multifuncionais*, que engloba o espaço, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos especializados; a garantia da *matrícula no AEE*, na respectiva escola ou em outra instituição; um *cronograma para o atendimento*; o *plano do AEE*, que identifica as demandas educacionais específicas dos alunos e a definição dos recursos e atividades necessários; *professores* para exercerem a docência no AEE; *outros profissionais da educação*, por exemplo, o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete, e profissionais de apoio que auxiliam na higiene, alimentação e demais atividades; e por fim, uma *rede de apoio* para a atuação profissional, para a formação e realização de pesquisas

Na rede municipal de ensino de Florianópolis a sala de recursos é denominada *Sala Multimeio*. No último levantamento antes da Pandemia, em 2019, eram 35 salas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2019). Em 2021 eram 41 espaços e em 2022 58 salas para o atendimento de 1.679 estudantes, dos quais 610 foram diagnosticados com transtorno do espectro autista, 212 com deficiência intelectual e 86 com deficiência motora-física. 55 alunos possuem deficiências múltiplas, 38 estudantes têm altas habilidades/superdotação, 27 perda total ou parcial da audição e 20 com baixa visão ou cegueira. Ainda existem 425 alunos em observação e 206 em avaliação (SECRETARIA

MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2022a). A região central da cidade possui 17 salas, a região Norte 15, a Sul conta com 11, a parte continental 9 e a leste com 6 espaços, conforme demonstra a figura a seguir (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2022d):

Figura 1 - Distribuição das Salas Multimeio



Fonte: Secretaria Municipal de Florianópolis, 2022.

Para atuar como professor no AEE, o sujeito deve ter formação inicial que o habilite a exercer o trabalho pedagógico e a formação específica. Conforme Art. 13, são atribuições do docente:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

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

É atribuído ao professor um papel de gestão de recursos de acessibilidade, ao mesmo tempo que reduz o caráter pedagógico de seu trabalho, transformando-o em um “adaptador” de recursos. O verbo “ensinar” aparece *uma* vez, em toda a Resolução, e está ligado a um caráter tecnicista de uso de ferramentas assistivas.

A Rede Municipal de Florianópolis segue a política nacional e destaca como atribuições do professor: a elaboração do Estudo de Caso e do Plano de Atendimento Individualizado, bem como sua execução; o atendimento semanal; a produção, seleção e acompanhamento de materiais e recursos pedagógicos; orientação e articulação com as famílias, professores e demais profissionais envolvidos com a criança; o acompanhamento das unidades educativas contempladas pelo polo do AEE; criação de parcerias e a participação na formação continuada. Tal qual na política nacional, o verbo *ensinar* aparece uma única vez, atribuído às tecnologias assistivas (TA):⁶ “Ensinar a TA de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

Em ambas as políticas, nota-se um panorama de profissionais de apoio com uma formação, muitas vezes, indefinida, já que os documentos não mencionam habilitações específicas; e professores do AEE com funções generalistas, atuando de forma ampla com todos os sujeitos do público-alvo desta modalidade. Diferente das diretrizes de documentos anteriores que delimitavam a um segmento a ação do docente e, por consequência, objetivavam a formação (DENARI et al., 2014, p. 501, 502).

⁶ “Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (BRASIL, 2007).

A Educação a Distância (EaD) tem sido o caminho percorrido por muitos professores em busca da especialização em Educação Especial. Pertile e Rossetto (2015, p. 1190) destacam que, apesar de cursos online parecerem alternativas convidativas, eles encobrem uma formação limitada, pragmática, sintetizada e sem o devido aprofundamento teórico. “Os professores, assim como os alunos, aprendem a aprender por meio de um sistema de formação massificado e superficial em que o conhecimento científico é secundarizado e o saber tácito do professor, em contrapartida, é excessivamente valorizado” (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p. 1190). DENARI et al (2014, p. 501-503) também debatem a proposta de formação continuada e questionam a falta de estágio-obrigatório e uma carga reduzida (360 horas), na maioria dos cursos.

Pertile e Rossetto problematizam os limites da formação em curso:

A formação docente para o AEE, ao comprometer-se com o processo de emancipação humana da pessoa com deficiência, precisa ser constituída por referenciais teóricos que garantam consistência ao saber do professor. Esta precisa ter conhecimento acerca do processo de desenvolvimento humano, compreender o sujeito com deficiência sob uma perspectiva que supere a visão biologizante e ter o domínio do processo de ensino dos conteúdos escolares, de modo que possa propor ao aluno mediações, com encaminhamentos metodológicos diferenciados (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p. 1193).

Uma formação docente precarizada tem implicações em um trabalho que tenha como pressuposto a humanização. Entendendo, a partir da Teoria Histórico Cultural,⁷ que o professor ocupa uma posição de grande relevância, pois ele é o sujeito mais experiente da cultura, cabe ao docente direcionar o processo de ensino-aprendizagem e ser um mediador, isto é, equipar o aluno com recursos que a natureza não lhes deu (como teorias, fórmulas, arte, conhecimentos, filosofias).

Em 2020 a Educação Especial foi amplamente discutida após a publicação do Decreto Nº 10.502 que “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020c). A “nova” política do governo Jair Bolsonaro, efetivamente, retoma conceitos já superados em debates anteriores acerca da modalidade e seus sujeitos. O art. 2, inciso VI, por exemplo, dispõe sobre as *escolas especializadas*, denotando uma perspectiva clínica e segregadora.

Ainda que a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil demande mudanças, o Decreto Nº 10.502 é antidemocrático, pois não foi dialogado com setores da sociedade civil:

⁷ A Teoria Histórico Cultural é baseada no trabalho do psicólogo, pesquisador e pensador russo Lev Vygotsky. O desenvolvimento infantil é compreendido a partir da dimensão histórico-cultural e, portanto, a mediação entre o sujeito e a cultura é fundamental para que a criança possa aprender.

Assim, o Decreto nº 10.502 desconsidera o longo processo de desenvolvimento da educação especial, que por meio de pesquisas e leis nacionais e internacionais, afirma o direito das pessoas com deficiência à inclusão escolar e à convivência em espaços não segregados (SANTOS; MOREIRA, 2021, p. 168).

Em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu o Decreto, por compreender que este poderia “fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (CARTA CAPITAL, 2020).⁸

Constata-se que as disputas políticas e as exigências por um *novo* professor já se apresentavam antes do contexto da pandemia e, com a emergência da COVID-19, este movimento se intensificou. Podemos considerar como hipótese que o contexto educacional na pandemia demandou um conjunto de alterações ao trabalho do professor da Educação Especial para aceitar o modelo de Ensino Híbrido e Educação a Distância.

É neste contexto de adequação da Educação Especial aos tempos de isolamento social e atividades remotas, de precarização da formação docente e de políticas organizadas em prol da manutenção do capitalismo e que não consideram a complexidade do trabalho do professor e suas condições materiais, que se desenha a pergunta norteadora de nosso projeto: *Quais são as implicações a partir da pandemia da COVID-19 na Educação Especial, particularmente no trabalho docente das professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?*

1.2 HIPÓTESE DE PESQUISA

A organização da Educação Especial, durante a pandemia da COVID-19, seguiu pautada em ideias de individualização, como evidenciado no Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 e na Portaria 156/2020, por meio da Tecnologia Assistiva e do Plano de Ensino Individualizado. Ademais, foi exigido do professor que atua nesta modalidade uma *reinvenção*, em uma tentativa de adequar o trabalho docente aos projetos educacionais vigentes. Barcelos et al (2020) problematizam alguns feitos desse processo:

(...) os estudantes que historicamente não têm acesso ao conhecimento científico continuarão não o tendo, só que, agora, de forma escancarada. Quanto aos professores, a precarização do trabalho docente parece caminhar para um novo

⁸Disponível

em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/toffoli-revoga-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial/>.

patamar de (con)formação de um professor preparado para tornar-se *youtuber* (BARCELOS; VAZ; GARCIA, 2020, p. 12).

O cenário que se desenha é de possível falta de acessibilidade para os alunos da Educação Especial, do ensino como responsabilidade das famílias, de um alargamento das atribuições do professor e a reafirmação de um currículo pautado nas competências do indivíduo e de culpabilização do sujeito; e que o contexto educacional na pandemia demandou um conjunto de alterações ao trabalho do professor da Educação Especial para se adequar ao modelo de Ensino Híbrido e Educação à Distância.

1.3 JUSTIFICATIVA

1.3.1 PESSOAL

Os porquês particulares se relacionam com minha trajetória pessoal acadêmica. Quando fiz a primeira prova do vestibular, logo após o ensino médio no ano de 2016, prestei para Psicologia com o intuito de trabalhar com crianças. Um ano depois tentei novamente, mas dessa vez para a Pedagogia com a intenção de trabalhar com a Educação Especial. Embora, ao longo do curso tenha construído outros interesses, esse desejo sempre permaneceu, inclusive, realizei estágio em um núcleo de atendimento para crianças da Educação Especial e aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Paralelo a isso, as disciplinas de Estado e Políticas Educacionais e Educação e Trabalho, logo nas primeiras fases da graduação, despertaram minha curiosidade para o debate acerca da influência das Organizações Internacionais (como UNESCO, ONU, FMI, Banco Mundial, etc) e como as políticas educacionais se organizam para atender os interesses destes órgãos e de manutenção do capitalismo.

Neste contexto pandêmico, li e ouvi relatos de estudantes e profissionais, inclusive de colegas de sala, sobre as dificuldades do trabalho pedagógico e os desdobramentos que estão sendo exigidos dos professores. Fomentando assim, meu desejo de estudar e entender as políticas da Educação Especial e o trabalho docente.

1.3.2 RAZÕES SOCIAIS

Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no ano de 2020 foram registradas 1.308.900 matrículas da Educação Especial e o percentual de alunos, na faixa etária de 4 a 17 anos, que estão incluídos em

classes comuns na rede pública é de 97,9% (BRASIL, 2020d). Estes números demonstram a necessidade de políticas que contemplem os estudantes e docentes da modalidade, entretanto, como Silva, Rozek e Bins (2020, p. 131) destacam, o contexto de quarentena apenas evidenciou as condições precárias de acesso vivenciadas por pessoas com deficiência:

O público alvo da Educação Especial está, novamente, invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela Pandemia, generalizam-se as condições humanas, deixando as pessoas com deficiência à margem das decisões e processos, sem que seus direitos, suas necessidades e particularidades sejam reconhecidas e contempladas (SILVA; ROZEK; BINS, 2020, p. 131).

A escolha do recorte de estudo para o município de Florianópolis deu-se entendendo que o estatuto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada no município de Florianópolis, reitera, no art. 4, que a instituição tem como finalidade “estimular o conhecimento dos problemas do *mundo presente*, em particular os nacionais e *regionais*, *prestar serviços especializados à comunidade* e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020).

Considerando os pressupostos pelos quais se faz relevante estudar e pesquisa acerca do tema, apresento meu objetivo geral.

1.4 OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem como objetivo geral: *Entender as implicações a partir da pandemia da COVID-19 na Educação Especial, particularmente no trabalho docente das professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, entre os anos de 2020 a 2022.*

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

Compreender como a política educacional se organizou, durante o contexto pandêmico, no que tange ao trabalho docente e à Educação Especial, com foco no âmbito municipal.

Caracterizar o trabalho do professor de Educação Especial a partir das regulamentações da RMF durante a pandemia.

Aprender o debate acadêmico acerca do tema.

1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida, em grande medida, com dados qualitativos, mas também com dados quantitativos.

Com o intuito de compreender como a política educacional se organizou, durante o contexto pandêmico, no que tange ao trabalho docente e à Educação Especial, analisamos os documentos do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Boa parte dessa análise já foi apresentada na primeira parte do trabalho.

Para apreender o debate acadêmico acerca do tema, devolvemos um balanço da produção acadêmica.

1.6.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

A partir dos documentos do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, tal qual de Organismos Internacionais como UNESCO, ONU, UNICEF e Banco Mundial, pudemos compreender que a pandemia da Covid-19 criou a necessidade de uma reorganização do sistema e das redes de ensino. A tabela a seguir demonstra as políticas, datadas de 2020 a 2022, utilizadas neste trabalho:

DECRETO
PORTARIA
LEI
PARECER
DIRETRIZES

Quadro 1 - Documentos para a Educação (2020 - 2022)

DOCUMENTO	INSTÂNCIA	DATA	EMENTA	REFERÊNCIA
PORTARIA 188	BRASIL	03/02/2020	Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).	https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=PRT&numero=188&ano=2020&data=03/02/2020&ato=9ecUTW61EMZpWT815
LEI 13.979	BRASIL	06/02/2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm

			responsável pelo surto de 2019.	
DECRETO Nº 21.340	Prefeitura de Florianópolis	13/03/2020	DISPÕE SOBRE AS MEDIDAS PARA ENFRENTAMENTO DA EMERGÊNCIA DE SAÚDE PÚBLICA DE IMPORTÂNCIA INTERNACIONAL DECORRENTE DA INFECÇÃO HUMANA PELO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19) E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	https://leismunicipais.com.br/a1/sc/f/florianopolis/decreto/2020/21340/decreto-n-21340-2020-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-da-infeccao-humana-pelo-novo-coronavirus-covid-19-e-da-outras-providencias
PORTARIA 343	BRASIL	17/03/2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm
DECRETO Nº 21.352	Prefeitura de Florianópolis	17/03/2020	DECLARA SITUAÇÃO ANORMAL, CARACTERIZADA COMO SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS, EM RAZÃO DA PANDEMIA DECORRENTE DA INFECÇÃO HUMANA PELO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19), O AVANÇO DAS INFECÇÕES NO BRASIL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2020/21352/decreto-n-21352-2020-declara-situacao-anormal-caracterizada-como-situacao-de-emergencia-no-municipio-de-florianopolis-em-razao-da-pandemia-decorrente-da-infeccao-humana-pelo-novo-coronavirus-covid-19-o-avanco-das-infeccoes-no-brasil-e-da-outras-providencias
DECRETO Nº 525	Estado de Santa Catarina	23/03/2020	Dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus e estabelece outras providências.	https://www.sc.gov.br/images/DECRETO_525.pdf
MEDIDA PROVISÓRIA 934	BRASIL	01/04/2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.	https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242413#:~:text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,6%20de%20fevereiro%20de%202020.
PORTARIA 156/2020	Prefeitura de Florianópolis	01/04/2020	Dispõe sobre as atividades não presenciais e a organização dos profissionais de magistério.	http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/19_05_2020_11.39.08_dc4fab3b0abd60b58a31aee63784b26.pdf

DECRETO Nº 562	Estado de Santa Catarina	17/04/2020	Declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências.	https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=393952#:~:text=Declara%20estado%20de%20calamidade%20p%C3%AAblica,19%2C%20e%20estabelece%20outras%20provid%C3%AAsncias.
PORTARIA Nº 924	Estado de Santa Catarina	23/04/2020	Institui regime especial de atividades escolares não presenciais, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020	https://dados.sc.gov.br/sq/dataset/covid-19-portarias-estaduais/resource/95de8fb6-98ce-4e04-8364-72c0db940353?inner_span=True
LEI N. 10.701	Prefeitura de Florianópolis	22/04/2020	AUTORIZA O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES DE APRENDIZAGENS NÃO PRESENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, PARA FINS DE VALIDAÇÃO DA CARGA HORÁRIA MÍNIMA ANUAL EXIGIDA PARA O CUMPRIMENTO DO ANO LETIVO DE 2020, EM CONSONÂNCIA COM A PREVENÇÃO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19) E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2020/1071/10701/lei-ordinaria-n-10701-2020-autoriza-o-regime-especial-de-atividades-de-aprendizagens-nao-presenciais-para-a-educacao-basica-da-rede-municipal-de-ensino-de-florianopolis-para-fins-de-validacao-da-carga-horaria-minima-anual-exigida-para-o-cumprimento-do-ano-letivo-de-2020-em-consonancia-com-a-prevencao-da-pandemia-do-coronavirus-covid-19-e-da-outras-providencias
PARECER Nº 5	BRASIL	28/04/2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
DIRETRIZES SANITÁRIAS	Estado de Santa Catarina	28/07/2020 (1ª versão)	Estabelecer os procedimentos que devem ser adotados por todas as unidades de ensino do Estado de modo a prevenir e reduzir a disseminação de Covid-19 no ambiente escolar quando a retomada for possível.	https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30719-diretrizes-para-retorno-as-aulas
PARECER Nº 11	BRASIL	07/07/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.	https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3264/parecer-cne-cp-n-11

LEI Nº 14.040	BRASIL	18/08/2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14-040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525
DECRETO Nº 10.502	BRASIL	30/09/2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948
DECRETO Nº 890	Estado de Santa Catarina	14/10/2020	Prorroga o prazo do estado de calamidade pública declarado por meio do Decreto nº 562, de 2020.	https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=402723
LEI Nº 18.032	Estado de Santa Catarina	08/12/2020	Dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina.	http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2020/18032_2020_lei.html#:~:text=L EI%20N%C2%BA%2018.032%2C%20DE%208%20DE%20DEZE MBRO%20DE%202020&text=Decreto%3A%201.003%2F20(Rev.no%20Estado%20de%20Santa%20Catarina.
PORTARIA Nº 033/2021	Prefeitura de Florianópolis	01/02/2021	Dispõe sobre a organização e funcionamento das unidades educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_06_2021_10.37.52_a1c7330b9dae34ffb6d58cb5edb4e1e1.pdf
DECRETO Nº 22636	Prefeitura de Florianópolis	15/03/2021	Dispõe sobre medidas unificadas entre os Municípios da Grande Florianópolis para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo Novo Coronavírus (COVID-19) e dá outras providências.	https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=411046
DIRETRIZES GERAIS SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA	BRASIL	2021	Texto Referência para a Aprendizagem Híbrida.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192
PLANO MUNICIPAL DE CONTINGÊNCIA - EDUCAÇÃO	Prefeitura de Florianópolis	07/02/2022	Um instrumento de planejamento e preparação de resposta a eventos adversos de quaisquer tipos, previstos na Codificação Brasileira de Desastres - COBRADE.	https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educacao/index.php?cms=protocolos+de+retorno+as+aulas+presenciais+2022&menu=0

PROTOCOLO PARA O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS	Prefeitura de Florianópolis	07/02/2022	O Protocolo organizado pelo Comitê Estratégico de Retorno às Aulas no Município de Florianópolis foi legitimado por meio do decreto municipal N. 22.029, de 22 de setembro de 2020.	https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=protocolos+de+retorno+as+aulas+presenciais+2022&menu=0
DECRETO Nº 1669	Estado de Santa Catarina	11/01/2022	Dispõe sobre as atividades essenciais da Educação e regulamenta as atividades presenciais nas unidades das Redes Pública e Privada relacionadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Ensino Profissional, Ensino Superior e afins, durante a pandemia de COVID-19, e estabelece outras providências.	https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=426270
PORTARIA Nº 79	Estado de Santa Catarina	18/01/2022	Estabelece protocolos de segurança sanitária para as atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para a Educação Básica, Educação Especial, Educação Profissional, Ensino Superior e afins, durante a pandemia da COVID-19.	https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=426550

Fonte: Elaboração da autora.

1.6.2 BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2020 - 2022)

Com o objetivo de apreender o debate acadêmico acerca do tema, realizamos uma busca documental no acervo de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Electronic Library Online* - Scielo) e na plataforma Google Acadêmico. Com os seguintes descritores: “Educação Especial”, “Covid-19” e pandemia. A pesquisa foi realizada entre os dias 05 e 20 de setembro de 2022.

Na CAPES utilizamos como critérios de busca: o recorte temporal (2020-2022), a grande área de conhecimento (Ciências Humanas), área de conhecimento (Educação especial e Educação), área de avaliação (Educação) e programa (Educação e Educação do Indivíduo Especial), obtendo 232 trabalhos. Após a avaliação dos títulos, palavras-chaves e resumos, excluímos 226 trabalhos, pois não abordavam a relação entre a Covid-19 e a Educação

Especial. Essa busca resultou em seis trabalhos que se encaixavam nos eixos desta pesquisa (Educação Especial, Covid-19 e trabalho docente).

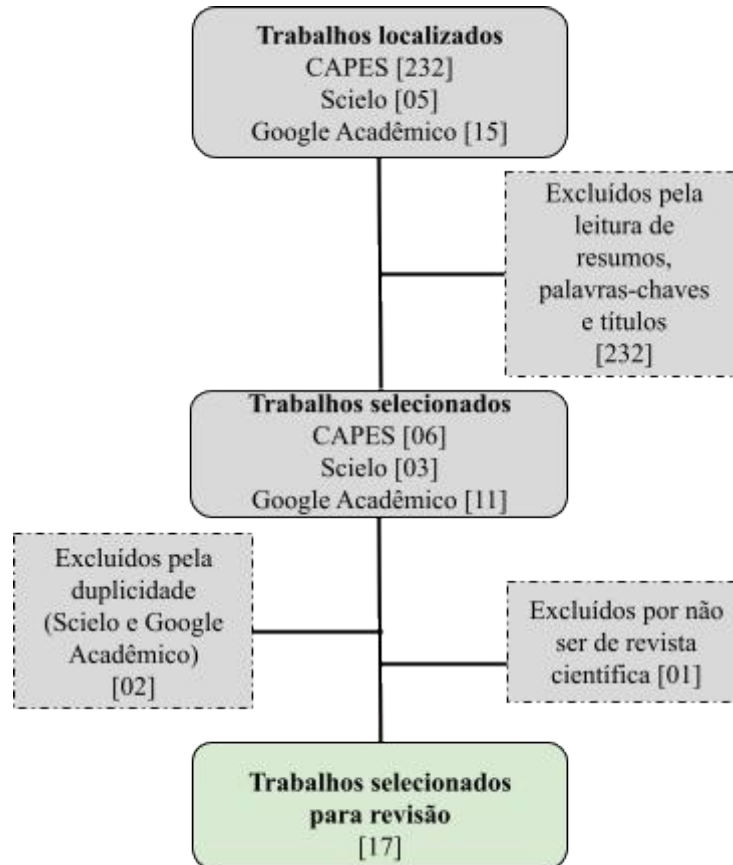
Na plataforma Scielo foram utilizados como filtros: recorte temporal (2020-2022), trabalhos realizados no Brasil, escritos em português e com temática Ciências Humanas e Educação, obtendo cinco produções. Após a análise dos títulos, resumos e palavras-chaves, dois trabalhos foram excluídos, pois apesar de terem relação com o tema, não discutiam diretamente o trabalho docente na Educação Especial, resultando em três trabalhos para revisão.

No Google Acadêmico foram encontrados dezesseis trabalhos, escritos entre os anos de 2020 e 2022, que no título possuíam as palavras “Educação Especial” e “Covid-19”. Destes, dois foram excluídos por duplicidade, um pela localidade (escrito em Portugal), dois por serem monografias e um por não abordar diretamente o trabalho docente e a Covid-19. Resultando em dez trabalhos para análise.

Dos 17 trabalhos selecionados⁹, doze são artigos científicos e cinco são dissertações, essa diferença pode ser explicada pelo caráter recente do tema. No ano de início da pandemia (2020) localizamos apenas uma produção, enquanto em 2021 temos nove e em 2022, até o momento de nossa busca, totalizam-se sete trabalhos.

Figura 2 - Fluxograma do Balanço de Produções Acadêmicas

⁹ Entre os dezoito trabalhos lidos, um foi excluído da análise do balanço de produção acadêmica por se tratar de um artigo publicado na Revista Apae Ciência. Esta é uma escolha política, pois entendemos que a revista está vinculada a uma instituição de caráter filantrópico e não científico.



Fonte: Elaboração da autora.

Conforme o quadro 02, os autores do balanço de produção acadêmica são, em grande maioria, pesquisadores da área da Educação, sobretudo da Educação Especial, com exceção de dois trabalhos: um do campo da Saúde (docentes do curso de Enfermagem) e o outro da Terapia Ocupacional e da Engenharia Mecânica. Quanto aos aspectos geográficos, os autores estão espalhados pelo país, com foco maior na região Sudeste (08), seguido do Sul e Nordeste (com três trabalhos cada), Centro-Oeste (02), Norte e Argentina (com um trabalho cada).¹⁰

Não localizamos nenhum trabalho que tratasse especificamente da cidade de Florianópolis, entretanto, identificamos cinco produções que discutem redes municipais de ensino e uma acerca da rede de ensino estadual do Paraná.

Quadro 2 - Balanço de Produção Acadêmica.

Título do texto	Autores	Universidade/Secretaria	Região
A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?	CAMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patricia Santos; VICTOR, Sonia Lopes	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Sudeste (Espírito Santo)

¹⁰ Um dos trabalhos está indicado como pertencente tanto à região Sul como Sudeste.

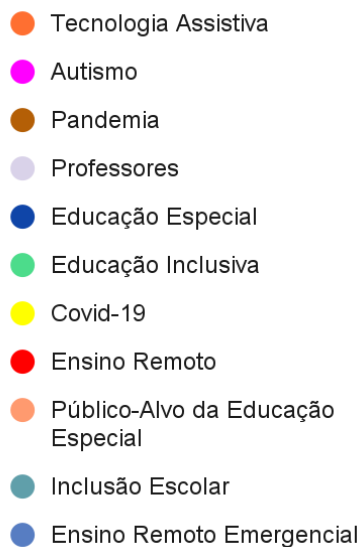
A ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO DE LITERATURA	RODRIGUES, Viviane; CAVALANTE, Juliana Vechetti Mantovani.	Unisagrado	Sudeste (São Paulo)
ENSINO REMOTO PARA ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS	BUENO, Melina Brandt; LEITE, Graciliana Garcia; VILARONGA, Arla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	Sudeste (São Paulo)
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 (2020)	ALVES, Suelen Priscila Ferreira	UFSCar	Sudeste (São Paulo)
Os impactos da Covid-19 na educação e trabalho das pessoas público-alvo da Educação Especial: revisão sistemática	de LIMA, W. R., CAMPOS, J. A. de P. P., & LEITE, G. G	UFSCar e IFSP	Sudeste (São Paulo)
Tecnologia assistiva, educação especial e a pandemia da Covid-19: A necessidade da continuidade do suporte em tempos de isolamento social	MAIA, N.; DA SILVA, P.; GOULART, P.; REAL, J.; PETTEN, A.; BORTOLUS, M.	UFMG (Área da Terapia Ocupacional e Engenharia Mecânica)	Sudeste (Minas Gerais)
Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas	TORRES, J. P., & BORGES, A. A. P.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Sudeste (Minas Gerais)
Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19	ESPER, Marcos Venicio; ARAÚJO, Jeferson Santos; SANTOS, Manoel Antônio dos; NASCIMENTO, Lucila Castanheira.	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade de São Paulo (USP) (Área da Saúde)	Sudeste (São Paulo)/ Sul (Santa Catarina)
Práticas Docentes em uma Escola Bilíngue para Surdos em Contexto da Pandemia Covid-19	SILVA, Dileta Peres da.	Universidade Federal de Pelotas	Sul (Rio Grande do Sul)
POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO PARANÁ E A COVID-19: ensino remoto emergencial	FERREIRA, Gesilaine Mucio; JANUÁRIO, Erika Ramos; MOREIRA, Jani Alves da Silva.	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Sul (Paraná)

PROCESSOS AVALIATIVOS EM UMA CLASSE DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA	CUNHA, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho.	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Nordeste (Paraíba)
TECNOLOGIA ASSISTIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM AUTISMO NA PANDEMIA	RIBEIRO, Joane Lopes.	Universidade Federal do Piauí	Nordeste (Piauí)
Tecnologias Assistivas e Digitais na Educação Especial: o que foi possível realizar em tempos de pandemia da Covid-19	FREITAS, T. N.; MACÊDO, R. F. .; SOUSA, R. L. de .; IBIAPINA, F. A. .; JESUS, I. das D. de .; SENA, L. de S.; SERRA, I. M. R. de S.	Secretária Estadual e Municipal (Teresina, Picos, Piauí e Maranhão)	Nordeste (Maranhão)
Formação de professores da Educação Básica no contexto da pandemia da Covid-19: as vulnerabilidades da Educação Especial	LIMA, Paulo Vinícius Pereira de; SOUSA, Luciane Alves Rodrigues de; MOREIRA, Geraldo Eustáquio.	Secretária do Estado (Distrito Federal)/ Universidade de Brasília	Centro-Oeste (DF)
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	AMORIM, Marília Rafaela Oliveira Requião Melo	Universidade Católica de Brasília	Centro-Oeste (DF)
As estratégias escolares frente à COVID -19 na modalidade da educação especial dos alunos com o transtorno do espectro autista (TEA): a ressignificação da presencialidade	HUNGARO, M. T. dos S	Facultad de Ciencias de la Educación (UDE)	Argentina (Buenos Aires)
“NÓS PRECISAMOS UM DO OUTRO”: reflexos das relações entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua escolarização na pandemia de Covid-19	LIMA, Yago Melo de.	Universidade do Estado do Pará	Norte (Pará)

Fonte: Elaboração da autora.

A Palavra-Chave mais utilizada foi *Covid-19* que apareceu em 11 trabalhos, seguida de *Educação Especial* mencionada 8 vezes. Os termos *Pandemia* e *Ensino Remoto* foram referidos 7 vezes cada. *Educação Inclusiva* é indicado em 7 trabalhos, enquanto *Inclusão Escolar* está presente em 4. *Tecnologia Assistiva* e *Autismo* aparecem 3 vezes cada. *Professores*, *Ensino Remoto Emergencial* e *Público-Alvo da Educação Especial* são citados 2 vezes cada. O gráfico a seguir foi elaborado com palavras mencionadas em pelo menos dois trabalhos. Para além destas, algumas são citadas apenas uma vez, como: *Avaliação*, *Mães de Adolescentes*, *Deficiência Visual*, *Apoio a pessoa com deficiência*, *Grupo Focal*, *Currículo*, *Educação Profissional*, *Política Educacional*, *Permanência*, *Planejamento Educacional*, *Isolamento*, *Educação e Trabalho*, *Formação de Professores*, *Escola Bilíngue*, *Práticas pedagógicas*, *Estudo com cotidiano*, *Acessibilidade curricular* e *Pessoas com deficiência*.

Figura 3 - Gráfico de Palavras-Chave



Fonte: Elaboração do autor.

Quanto à temática, 12 trabalhos têm como enfoque as implicações da pandemia no trabalho docente e as ferramentas utilizadas pelos professores durante este período; 3 tratam das políticas direcionadas para a Educação Especial, tanto em âmbito nacional, quanto estadual; e 2 trabalhos realizam um levantamento das produções acerca do tema. Nos tópicos

seguintes discutiremos sobre as produções realizadas em dois eixos temáticos: as implicações da pandemia COVID-19 sobre a Educação Especial e sobre o trabalho docente.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA

Neste capítulo analisaremos as implicações produzidas a partir da pandemia da Covid-19 para a modalidade da Educação Especial, nos baseando em trabalhos analisados no balanço de produção acadêmica, tal qual em outros lidos ao longo da pesquisa.

O isolamento social provocado pelo vírus da Covid-19 produziu a impossibilidade de atividades educacionais presenciais, exacerbando dificuldades que já existiam no trabalho pedagógico da Educação Especial, como a dificuldade de comunicação entre professores e famílias, individualização da modalidade, alargamento das atribuições dos docentes, entre outros.

Alves (2022, p. 25) afirma que historicamente a Educação Especial tem sido palco de disputas e de grande presença de instituições privadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)¹¹ e a Sociedade Pestalozzi¹². Isso reflete-se na Constituição Federal de 1988. Construída em um período de redemocratização, ela apresenta influências do movimento de pessoas com deficiência e, também, das instituições privadas garantindo verbas públicas para sua manutenção (BRASIL, 1988). O mesmo movimento está presente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelecendo a oferta da Educação Especial por meio de parcerias público-privada (BRASIL, 1996) e mais recentemente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O final da década de 1980 é marcado pela difusão da proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Kassir (2011, p. 47) atribui a isso três fatores: as mudanças no atendimento à pessoa com deficiência por consequência dos feridos da Segunda Guerra Mundial; a mobilização de pessoas com deficiência que buscavam assegurar seus direitos; e as convenções internacionais. O documento da UNESCO (1988), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Viena (1993) debateram diretrizes para Educação Especial que foram incorporadas no governo Fernando Henrique Cardoso, na LDB (1996) e,

¹¹A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais foi criada em 1954, no Rio de Janeiro e atualmente está presente em todo o Brasil, com mais 2.200 unidades. De acordo com a própria instituição, sua missão é “Promover e articular ações de defesa de direitos das pessoas com deficiência”. A sede de Florianópolis, no ano de 2021, atendeu 652 alunos (APAE, 2022; APAE Florianópolis, 2021).

¹² Iniciado em 1926, o Movimento Pestalozzi ganhou forças com a educadora Helena Antipoff que divulgou as ideias de Johann Heinrich Pestalozzi para o Brasil, tornando-se uma das grandes representantes do Escolanovismo. De acordo com a Federação Pestalozzi, um de seus objetivos gerais é “representar todas as áreas do setor da deficiência diante dos Poderes Públicos”. Um dos projetos citados em seu relatório de atividades de 2022 é a “participação da entidade na comissão de defesa de direitos da pessoa com deficiência da Câmara dos Deputados” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES PESTALOZZI, 2022).

posteriormente, nos Planos Plurianuais do governo Lula e no governo Dilma (KASSAR, 2011, p. 47, 48).

Este período é marcado por debates sociais e pela formulação de políticas para a ciência, cultura e a educação que, para a manutenção do capitalismo, passa a ser vista como forma de progresso social. São importantes sujeitos dessa movimentação política as instituições financeiras internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial.

A concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva é marcada por uma “*individualização do currículo*”, isto é, um mesmo currículo para todos, cabendo a cada sujeito o desenvolvimento de suas próprias habilidades e potencialidades mediante a flexibilização e adequação de recursos (GARCIA, MICHELS, 2018, 61-64).

Mesmo com a Educação Especial na perspectiva inclusiva em voga, as instituições privadas não deixaram de existir e de disputar o espaço político e os recursos públicos. A Resolução N°4 (BRASIL, 2009) afirma que o AEE é ofertado *prioritariamente* nas salas multifuncionais, mas também pode ocorrer em centros especializados de caráter filantrópico, comunitário, confessional e privado.

Apesar de indicar a escola regular como espaço prioritário para os alunos público-alvo da Educação Especial, estas políticas mantêm o espaço das instituições privadas. Os aparelhos privados de hegemonia, formados por essas instituições, tomam ainda mais forças no último período analisado (2016 – 2020), marcado pelo ataque às classes trabalhadoras (ALVES, 2022, p. 47).

É neste contexto de forte embate político que a COVID-19 e o ensino remoto¹³ se apresentam. Em ambas as revisões acerca da literatura produzida durante o período da pandemia, Os impactos da Covid-19 na Educação e Trabalho das Pessoas Público-Alvo da Educação Especial: revisão sistemática e A Escolarização do Público-Alvo da Educação Especial em Tempos de Pandemia da Covid-19: uma revisão de literatura, os autores trazem elementos como a falta ou dificuldades de acesso às tecnologias, a complexidade na socialização dos estudantes da Educação Especial, a responsabilização das famílias e outros elementos que afetam mais esta do que as demais modalidades, como o preconceito, a necessidade de Tecnologia Assistiva e serem sujeitos com mais propensão de contrair o vírus

¹³ O ensino remoto difere-se da Educação a Distância (EaD). O primeiro se configura, de modo geral, como uma tentativa aparente de transposição dos conteúdos realizados no modelo presencial para o virtual, tendo um caráter emergencial. O segundo trata-se de um modelo educacional adotado anteriormente à pandemia da Covid-19 (SAVIANI, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020 *apud* ALVES, 2022, p. 53,54). Usaremos como sinônimos ao ensino remoto os termos: atividades pedagógicas remotas, atividades não presenciais ou ensino remoto emergencial.

e terem sequelas, o que foi utilizado nos documentos para justificar o modelo de atividades pedagógicas não presenciais (de LIMA; CAMPOS; LEITE, 2021; RODRIGUES, CAVALANTE, 2021).

De acordo com Ferreira, Januário e Moreira (2021, p. 159), a implementação do ensino remoto não é imparcial, mas fruto de disputas entre os interesses públicos e privados. Ao analisar as políticas adotadas pelo Estado do Paraná, as autoras apontam a consonância entre os documentos elaborados pelo Governo Federal e organismos internacionais, como Banco Mundial e a UNESCO (p. 152,153).

Barcelos; Vaz; Garcia (2020, p. 5) discorrem acerca das contradições destas organizações internacionais que, ao mesmo tempo admitem que pessoas com deficiência não irão se beneficiar das propostas de educação remota, e propõe inúmeras estratégias para estes sujeitos, sob a premissa de “não deixar ninguém para trás”, como:

Acesso à banda larga, bens digitais públicos e alfabetização digital; fornecimento de tecnologia e dispositivos de assistência para apoio aos cuidadores/pais de crianças com deficiências e orientação para os professores de apoio sobre como oferecer aulas em ambientes remotos e on-line na Educação Especial (BARCELOS; VAZ; GARCIA, 2020, p.5).

E uma “reciclagem de soluções” já oferecidas no ensino presencial para a modalidade, como:

Ajustes no currículo; utilização de tecnologia assistiva; utilização do Desenho Universal da Aprendizagem e do Plano de Ensino Individualizado no planejamento; flexibilização do planejamento e dos prazos; além do desenvolvimento de programas para a aceleração e recuperação do ensino no retorno às aulas (BARCELOS; VAZ; GARCIA, 2020, p. 5).

O MEC seguiu a agenda internacional e por meio do Parecer CNE/CP N°: 5/2020, reorganizou o calendário escolar aplicando atividades não presenciais para todos os níveis e modalidades e, portanto, contemplando a Educação Especial. O documento destaca que o AEE deve ser garantido, sendo mobilizado pelos professores em diálogo com as famílias.

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020b, p. 14-15).

O trecho acima suscita questionamentos acerca das orientações estabelecidas pelo Governo Federal. Como aconteceria a articulação do trabalho entre professores do AEE e professores regentes *em rede*? Como o trabalho em rede se configura e quais as implicações

disto? Também denota uma inversão de responsabilidades ao afirmar que é tarefa do professor dar suporte às escolas e não o contrário.

Posteriormente, o Parecer CNE/CP N^o: 11/2020 provê recomendações para as atividades pedagógicas não presenciais e para a retomada das aulas presenciais, reforçando a responsabilidade dos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2020e). Para Ferreira, Januário e Moreira (2021, p. 152), o documento não auxilia no atendimento dos alunos da Educação Especial, pois traz orientações previstas em documentos anteriores à pandemia.

Em sua dissertação, Silva (2022) discorre acerca da experiência de uma Escola Bilíngue para Surdos, localizada em Rio Grande, e como a falta de recomendações do Estado e do município refletiram no trabalho realizado durante o período de isolamento social. A autora relata que somente em agosto de 2020, portanto cinco meses depois que a OMS declarou a Covid-19 como uma pandemia, é que a Secretaria de Educação determinou o calendário escolar. Neste ponto a escola já possuía uma organização interna, realizando os trabalhos pedagógicos por meio de aulas síncronas em plataformas virtuais, como *Zoom* e *Google Meet* (SILVA, 2022, p. 69).

Os documentos do MEC demonstram um descaso com as condições precárias de trabalho dos docentes e de acesso às tecnologias das famílias, sobretudo as da rede pública. Oliveira, Pereira Junior (2020, p.731 *apud* RIBEIRO, 2021, p. 90, 91, grifos meu) comentam acerca da desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos.

A parcela de professores que não os possuem é de 17,4%, ao passo que atinge 66,2% entre os estudantes. Em outras palavras, cerca de dois em cada três estudantes não dispõem de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas a distância.

Ribeiro (2021, p. 138) também acompanhou o trabalho de duas professoras do AEE, uma da rede municipal e outra da rede privada, ambas na cidade de Teresina (PI). De acordo com a docente da rede privada, o computador foi essencial para realização das atividades pedagógicas remotas, possibilitando que os estudantes não tivessem uma regressão maior.

[...]quanto ao uso da TA, a questão maior, eu acho que o que favoreceu foi o uso do computador que ela conseguiu ampliar mais e abrir também a questão do repertório e desenvolver mais a leitura, mas assim, todos os outros mais reforçaram do que avançaram (RIBEIRO, 2021, p. 138, grifos meu).

Em contrapartida, a professora da rede pública relatou que seu trabalho ocorreu com recursos elaborados com baixo custo, possíveis de serem recriados em casa pelas famílias dos estudantes.

Nesse momento de pandemia, como a gente não está fazendo atendimento presencial, estamos utilizando mais os de baixa complexidade que são produzidos em E.V.A que são materiais mais reciclados, porque não tem condições de usar os

produtos como as lupas eletrônicas, ou então os acessíveis para o computador. A gente não tem como usar o Bordmarker, as pranchas de comunicação no computador. Então essas pranchas a gente tá fazendo mesmo manual, no caso os pais, até porque eu não tenho condições sozinha de produzir as pranchas para todas as crianças que eu atendo ou para escolas adjacentes (RIBEIRO, 2021, p. 128, grifos meu).

Há uma discrepância entre as condições ofertadas para as crianças da rede privada e da pública, mas é interessante destacar que, ainda que possuam os recursos tecnológicos, neste caso o computador, as crianças não tiveram um aproveitamento pedagógico nesse modelo, apenas não regrediram quando comparadas com seu desempenho nas atividades presenciais.

Maia et al (2022), em seu estudo acerca das atividades realizadas pelo grupo de extensão PARAMEC, relata a adaptação de mobiliário para estudantes da Educação Especial (com síndrome de Down, baixa visão e paralisia cerebral). Os autores apontam que a realidade de muitos estudantes é marcada por infraestruturas precárias, uma vez que as residências não possuem acessibilidade necessária (MAIA et al, 2022).

O que percebemos após a leitura dos trabalhos do balanço de produção acadêmica, a partir das diferenças entre as redes de ensino público e privada, bem como nas parcerias dos governos com empresas, é que há um processo histórico de mercantilização da educação como um todo e da Educação Especial que foi exacerbado com a emergência do Coronavírus e a imposição do ensino remoto.

Martins e Pina (2020) se baseiam no materialismo histórico e na pedagogia histórico-crítica para analisar a mercantilização da educação pública e do trabalho educativo. Para os autores, esse processo ocorre quando algo torna-se mercadoria por conta do valor que lhe é atribuído pela sociedade, portanto, não é algo natural e sim intencional (MARTINS, PINA, 2020, p. 03). No caso da Educação lhe é atribuído valor social pois ela é:

(...) uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Com efeito, a importância da educação está relacionada à necessidade de produção da existência humana, isto é, à produção das condições de vida, bem como a própria vida em si (SAVIANI, 2005, p. 20 *apud* MARTINS; PINA, 2020, p. 04).

Mais recentemente, no Brasil, as políticas de Michel Temer,¹⁴ orientadas pelo Banco Mundial, expressaram mais acirradamente essa lógica capitalista, ao atestar que por meio da privatização é possível “transformar o trabalho educativo em mercadoria como outra qualquer” (MARTINS; PINA, 2020, p. 07). Para o Banco Mundial, o Estado seria mais efetivo se os direitos da população, como saúde e educação, fossem ofertados por empresas privadas (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 136 *apud* MARTINS; PINA, 2020, p. 07).

¹⁴ Entre elas, a reforma do ensino médio, a PEC 55/2016 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Leher, Vittoria e Motta (2017) também debatem acerca da mercantilização da educação e sua relação com as políticas estabelecidas após o golpe de 2016. Os autores destacam dois elementos que representam esse processo neoliberal: a PEC 55/2016 e a Reforma do Ensino Médio.

A PEC 55/2016, também conhecida como “PEC da Morte”, que “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências” (BRASIL, 2016b), isto é, congela os investimentos sociais, como em saúde e educação, sob a premissa de evitar o crescimento da dívida pública.

De fato, com a PEC 55 o governo pretende colocar um fim na vinculação dos benefícios da seguridade ao valor do salário-mínimo, nas verbas constitucionalmente asseguradas para educação e saúde, gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, regime jurídico único para os servidores, aposentadorias do regime geral e dos regimes próprios da previdência, universalidade do Sistema Único de Saúde, preservação de áreas indígenas, função social da terra, tudo, *enfim*, que diz respeito aos direitos sociais. Tais medidas *aprofundarão a condição capitalista dependente*, notadamente a exploração e a expropriação dos trabalhadores, o saqueio dos recursos naturais, a simplificação das cadeias produtivas (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 17-18, grifos meus).

Já a reforma do ensino médio amplia a carga horária e reorganiza o currículo, reduzindo-o a uma educação de caráter pragmático e tecnicista. Há um foco nas disciplinas de matemática, português e nas de caráter profissionalizante com a premissa de qualificar os jovens para o mercado de trabalho: “A medida provisória retira a arte do ensino médio. Isso é determinante para instituir um sistema educacional dualista, em que os filhos dos trabalhadores serão privados de uma dimensão crucial da formação humana, sem a qual a imaginação e a sensibilidade estética, histórica, e o fazer criativo tornam-se rudimentares” (LEHER, 2016).

Com a pandemia criou-se um cenário ideal para a defesa da mercantilização e dos interesses dos Organismos Internacionais. As famílias passaram a ser executoras do trabalho pedagógico e, portanto, justificam-se as atividades de caráter prático. A narrativa de que o Estado não tem condições para bancar uma educação pública e de qualidade é reforçada em um momento de tensão como este. A realidade pautada pela falta de condições é a justificativa perfeita para a intervenção do capital privado que se torna um “salvador”. Tal qual a necessidade de parcerias entre empresas como *Microsoft* e *Google* para o fornecimento de tecnologias e plataformas que, em teoria, facilitam o ensino-aprendizagem e seriam o *futuro* da educação.

As soluções encontradas pelo Estado no ensino remoto reduziram-se ao uso de plataformas, conforme demonstrado na pesquisa de Freitas et al (2022) com três professoras

da rede pública de Teresina e Picos (PI). Duas delas relataram não haver direcionamentos específicos para a modalidade da Educação Especial, pois apesar da rede municipal ter disponibilizado plataformas como *Mobieduca.Me*¹⁵ e *Em casa eu Aprendo*¹⁶, ficou sob responsabilidade de cada unidade elaborar um plano de atendimento individual aos estudantes com dificuldade de aprendizagem (FREITAS et al, 2022, p. 05).

Basicamente *nenhuma estratégia foi ou está sendo utilizada para viabilizar a aprendizagem dos alunos*, visto que este tipo de ensino possui muitas barreiras para os alunos sem necessidade de atendimento especial, para aqueles que necessitam este problema aumenta de forma exponencial.

A secretaria de Educação *não desenvolveu nem um plano de ação que pudesse favorecer o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos com deficiência* durante esse período de pandemia (FREITAS et al, 2022, p. 09, grifos meus).

A Tecnologia Assistiva aparece como foco dos trabalhos de Ribeiro (2021), Amorim (2021) e Freitas et al (2022) e, ainda que tragam dados acerca da desigualdade de acesso, da falta de orientações e políticas públicas, do despreparo das famílias, vivências e dificuldades enfrentadas pelos estudantes e reconheçam a imposição deste modelo, as pesquisas tratam o ensino remoto como a única solução possível neste contexto de isolamento social e como uma “oportunidade para a inovação dos docentes” e alunos que devem se adaptar a esta nova forma de educar (RIBEIRO, 2021; FREITAS et al, 2022; AMORIM, 2021).

Diante disso, os profissionais da educação distribuídos por todo o país vêm buscando se adequar às novas exigências do ensino remoto da melhor forma possível, visto pela maioria com o um novo desafio, *mas sem perder de vista que é necessário aprimorar nesse formato*, pois o ensino remoto “pode ser favorável para o momento atual, carregando algumas vantagens, mas também possui inúmeras contradições, decorrentes principalmente das dificuldades, anteriormente já destacados, relacionadas ao acesso e uso das tecnologias”(FRANCO; FRANCO, 2020, p. 186 *apud* RIBEIRO, p. 86, grifos meu).

Ressaltamos ainda que esse período de aulas remotas mediadas por tecnologias digitais oportunizou a esses estudantes ampliarem seus conhecimentos sobre inúmeras tecnologias educacionais que não conheciam, mas que também consideram o caráter assistivo nessas tecnologias, pois oportunizaram acesso, participação, inclusão e realização das demandas acadêmicas (AMORIM, 2021, p. 136).

¹⁵ A plataforma de “monitoramento para diminuição da evasão escolar” faz parte do grupo BrazilLab e “utiliza a própria infra-estrutura da escola, sem a necessidade de o governo manter pesadas infraestruturas, contratar pessoal ou modificar a escola”. Segundo o site, tem como objetivos diminuir a perda de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e aumentar o engajamento entre família e escola, garantindo 100% de transparência da instituição. Ao todo atende 400 escolas e monitora 200.000 estudantes (BRAZILLAB, 2022).

¹⁶ Criada pela Secretária Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), trata-se de uma plataforma de atividades com aulas gravadas, em 2021, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Também possui espaço para os professores, pais ou responsáveis e uma galeria de imagens (TERESINA, 2022).

Alves (2022, p. 95-99) aponta que o ensino remoto é vendido como uma solução mágica e organizações como Todos pela Educação¹⁷ e Fundação Lemann¹⁸ vêm este cenário de incertezas como ideal para propagar a necessidade de investimentos na área das tecnologias, sob a premissa de que, ao garantir o acesso a todos os estudantes, todos os problemas da educação serão solucionados.

As atividades não presenciais e tecnologias são propagandeadas nos textos, vendidas como soluções para resgatar até a esperança. O consenso de que não existe outra alternativa se une aqui aos “benefícios” apresentados para quem optar pelas tecnologias (ALVES, 2022, p. 98).

Softwares e plataformas como *Google Classroom*, *Zoom* e *Whatsapp* tornaram-se ferramentas fundamentais do trabalho pedagógico. A Secretaria Estadual de Educação (SED)¹⁹ Santa Catarina anunciou, em 2019, um acordo com duas escolas e a companhia *Google*. Com a emergência do Coronavírus, em 2020, as demais escolas da Rede passaram a ser integradas no acordo. Segundo a SED, as ferramentas auxiliam a tornar o aprendizado mais “*atraente*” aos estudantes (SANTA CATARINA, 2020).

Em Florianópolis, a Secretaria Municipal de Educação criou o portal Inclusão Já! Com abas direcionando para atividades, leituras, jogos, aplicativos, áudios, textos, vídeos e livros com acessibilidade. A plataforma possui dois espaços, um para os docentes e outros para as famílias, conforme as figuras abaixo:

Figura 4 - Portal Inclusão Já!

¹⁷ Todos pela Educação se autodenomina uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e sem interesses políticos, pois é financiada por fundos privados. Entre seus mantenedores estão empresas como Bradesco, Volkswagen, Vale, Ifood, Itaú, Natura e a Fundação Lemann (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

¹⁸ A Fundação Lemann se apresenta como uma organização de filantropia *familiar* com o desejo de construir um Brasil mais justo e *avançado*, sob os pilares de educação e liderança. Entre seus co-investidores estão a Google, Itaú, Natura e a Imaginable Futures, descrita no site da fundação como “uma das líderes em investimentos em EdTechs em mercados emergentes, para que eles trouxessem soluções digitais com grande potencial de assegurar aprendizagem efetiva” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022).

¹⁹ Isso também se estende para Educação Superior, em agosto de 2020, com a volta das atividades não presenciais, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) fechou uma parceria com a Google e a Microsoft, investindo 900 mil para “otimizar a curva de aprendizagem dos estudantes” (UFSC, 2020).



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022e

A figura 4 é a tela inicial do portal Inclusão Já, que convida os estudantes e suas famílias a utilizar o espaço em um movimento de respeito às diferenças.

Figura 5 - Portal Inclusão Já!



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022e

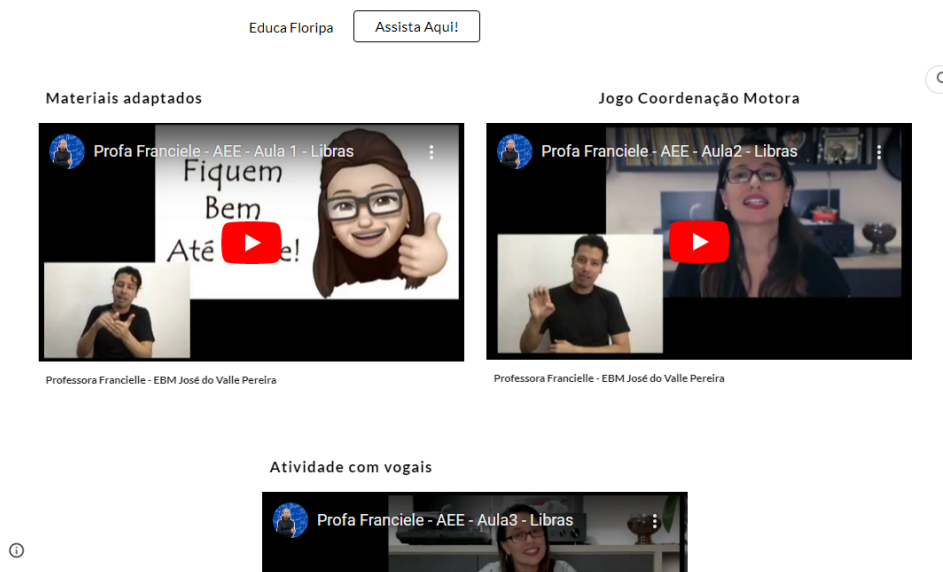
A figura 5 apresenta as oito abas do site (Atividades; Jogos; Áudios; Vídeos; Leituras; Aplicativos; Textos; Livros - Acessibilidade). Assim como o espaço destinado às famílias e aos docentes.

A aba *Atividades* tem vídeos com conteúdos sobre Libras, dicas de brincadeiras e atividades que os pais e responsáveis poderiam realizar durante o período de isolamento social, “Atividades para você se divertir com as crianças e *ainda ensinar conceitos*

matemáticos, melhorar a coordenação motora, e relaxar! Tudo isso com coisas que você tem em casa.” Nota-se um destaque para a disciplina de matemática e no estímulo da coordenação motora, embora não haja nenhuma orientação efetiva no site de como as famílias poderiam aplicar as atividades.

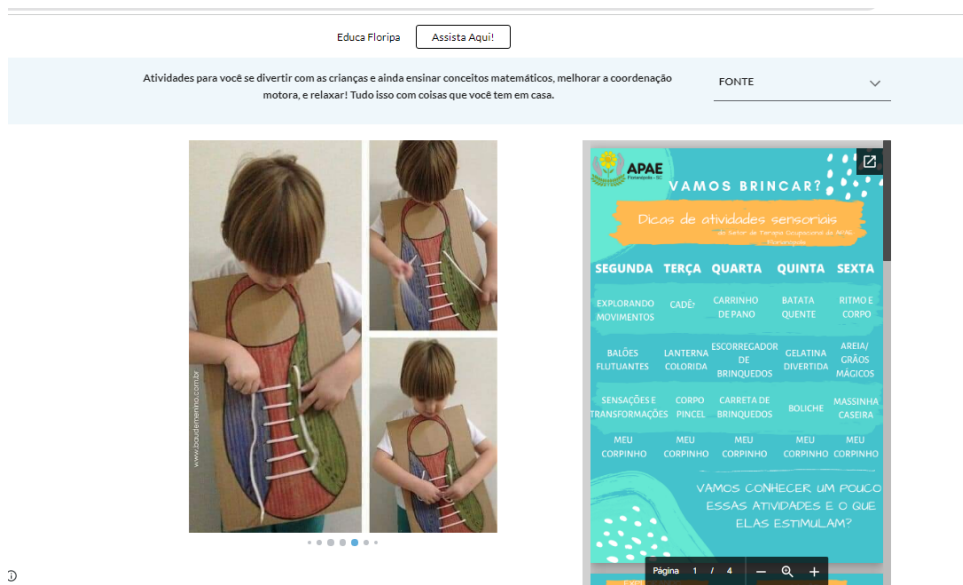
A imagem 6 apresenta os vídeos disponíveis na aba Atividades, como aulas de libras e a figura 7 traz algumas das sugestões apresentadas para os pais, como forma de estimular a coordenação motora das crianças.

Figura 6 - Atividades



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022e

Figura 7 - Atividades



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022e

Com a leitura das produções acadêmicas, ficou evidente a intensificação do processo de plataformização durante o ensino remoto emergencial. Para Hetkowski e Cilindro (2021, p. 06) a plataformização consiste na presença demasiada das plataformas digitais na vida social. Ao utilizar essas plataformas geramos dados e, por meio de algoritmos, as empresas passam a reter informações acerca de nossos gostos, comportamentos, decisões, vontades, etc.

Essa relação tem um agravante maior quando consideramos a plataformização na educação básica em que crianças e adolescentes têm seus dados reféns de grandes corporações, sendo uma violação direta do artigo 98, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente (HETKOWSKI; CILINDRO, 2021, p. 08).

As autoras fazem uma pesquisa de campo com uma instituição na Bahia que, através do projeto EscolaLabs, instalou uma parceria com a *Google for Education*.²⁰ Ao entrevistar nove professores, dois gestores e um funcionário da Secretaria Municipal da Educação de Salvador, elas identificaram a ausência do debate com as esferas envolvidas, como docentes e famílias (HETKOWSKI; CILINDRO, 2021).

O Estado traz soluções importadas que não contemplam a realidade das escolas. “o Estado busca por soluções prontas e acabadas que partem do centro às periferias, ou seja, adotam um padrão hegemônico para atender as necessidades dos setores mais pobres, a partir de parcerias e projetos criados por grupos dominantes.” (HETKOWSKI; CILINDRO, 2021, p. 05)

A questão não é o uso das plataformas ou das tecnologias em si, pois como relatam os docentes são ferramentas úteis no cotidiano, mas como essas grandes empresas encontram na Educação um mercado ideal de possíveis consumidores que, desde a infância, podem ser condicionados e convertidos em dados.

De acordo com Parra et al (2018), o estabelecimento de uma infraestrutura tecnológica se apoia num duplo processo: Por um lado estão as praticidades do uso e por outro o ocultamento das condicionantes. Ou seja, os professores e gestores enxergam as experiências e facilidades de uso para o cotidiano que as ferramentas proporcionam. Entretanto, há a ausência de percepção sobre os efeitos políticos e sociais em adotar essas tecnologias na escola, eliminando as discussões sobre possíveis soluções alternativas (PARRA et al, 2018 *apud* HETKOWSKI; CILINDRO, 2021, p. 13).

²⁰ Plataforma de aplicativos voltados para as escolas e universidades, composto por: **G Suite for Education** (*Gmail, Drive, Meet*, etc), **Google Sala de Aula** (criação de salas de aulas online), **Chromebooks** (notebooks com sistema operacional) (HETKOWSKI; CILINDRO, 2021, p. 4).

Camizão, Conde e Victor (2021) ao analisar a implementação do ensino remoto nos municípios de Cariacica e Vila Velha (ambos no Espírito Santo) apontam como as soluções para a Educação Especial foram reduzidas ao uso de plataformas e tarefas, no caso do AEE. Em Vila Velha as orientações se resumiram ao envio de tarefas online e ao uso da plataforma *Conectados da Vila*; já em Cariacica utilizou-se o site *Dever* em que atividades, sem o caráter obrigatório e que não seriam substitutivas ao ensino presencial, eram postadas, assim como vídeos e textos informativos. Posteriormente, o município implementou o *Google for Education*, mas até o momento do artigo (setembro de 2020) estava restrito para o uso de professores (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021, p. 10-11). Para as autoras, ainda que as propostas tenham sido diferentes, ambas se limitaram à "oferta de atividades".

Nos municípios, o trabalho remoto efetivou-se burocraticamente, mas está muito distante de contemplar os objetivos propostos. Ao que pudemos perceber, com base nas discussões realizadas, é que a educação especial tem sido considerada uma condição secundária na implementação desse ensino remoto, no momento de pandemia (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021, p. 15).

Partindo da leitura das produções acadêmicas concluímos que as implicações da pandemia estão presentes na intensificação do processo de plataformação que se expressa como um canal para naturalizar a mercantilização da Educação, isto é, as plataformas de grandes corporações, como *Google* e *Microsoft* representam uma necessidade de adaptação da Educação Especial e do trabalho docente que, no contexto do mundo atual, cercado por tecnologias, tornam-se datados e inflexíveis.

Os documentos elaborados pelo Governo Federal para o ensino remoto emergencial denotam uma concepção da tarefa do professor como algo maleável, capaz de se modificar as diferentes situações e podendo ser realizado por qualquer pessoa, independente de formação adequada, sendo assim transferida a responsabilidade à família dos estudantes (BARCELOS; VAZ; GARCIA, 2020, p. 7).

Em âmbito municipal, a Portaria 156/2020 dispôs sobre as atividades não presenciais e a organização dos profissionais, entretanto, não modificou a política vigente para a Educação Especial, ressaltando que é tarefa do docente do AEE orientar os professores, sejam eles regentes ou auxiliares, assim como à família sobre as adaptações necessárias para os estudantes dessa modalidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2020d).

Para Barcelos; Vaz; Garcia (2020, p.7) a proposta para o docente é semelhante ao modelo já adotado na forma presencial, “a novidade está na exigência de um professor para além dos saberes técnicos e de gestão, o ‘professor multifuncional’ (VAZ, 2017) que, agora,

adquire características de um professor youtuber”. No tópico seguinte discutiremos acerca das implicações para o trabalho docente e como estas aparecem nos trabalhos analisados no balanço de produção acadêmica.

3. O TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA

Na Rede Municipal de Florianópolis (RMF) a Educação Especial está organizada em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e é coordenada pela Gerência de Educação Especial, conforme atesta a Portaria 122/2016 que estabelece as diretrizes para Educação Inclusiva no município (PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS, 2016).

Em consonância com a Política Nacional, a Educação Especial, na RMF, é uma modalidade de ensino que tem o AEE como constituinte do processo educacional. O atendimento tem como função *complementar* ou *suplementar* o Ensino Regular, portanto, não é substitutivo e deve ser ofertado, prioritariamente, nas Salas Multimeios ²¹localizadas em escolas pólos (PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS, 2016). A distribuição das salas multimeios em escolas polos, denotam que o AEE não está proposto em condições de universalização.

O documento indica que os princípios da Educação Inclusiva são o direito à educação, à diferença na igualdade de direitos e à acessibilidade. Também estabelece os profissionais que atuam na Educação Especial e suas competências, sendo eles, o Professor do AEE, o auxiliar intérprete educacional²² e o professor de LIBRAS (PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS, 2016).

As funções do docente da Educação Especial são amplas e mais voltadas a um orientador e provedor de recursos. A palavra ‘ensinar’ aparece apenas uma vez nas suas atribuições, estando ligada ao ensino de TA.

(...) o professor de AEE concentra uma gama de atividades que vão desde o planejamento, a execução e avaliação do plano de atuação do AEE até orientações aos demais profissionais que atuam com o sujeito da EE, bem como aos seus familiares, quanto ao uso de recursos e tecnologias de informação e comunicação. Enfim, esse profissional abarca todo o trabalho do AEE, dentro e fora das SM, e

²¹ Conforme descrito anteriormente, em 2022, a RMF contava com 58 salas multimeios para atender 123 unidades educativas, sendo 85 Núcleos de Educação Infantil Municipais e 38 Escolas Básicas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2022d).

²² De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, são algumas atribuições deste cargo “auxiliar o processo de comunicação entre as pessoas com surdez e as pessoas ouvintes no contexto escolar; articular-se com os professores das salas de aula, os professores de Educação Especial e os professores de Libras; empregar diferentes estratégias tradutórias e interpretativas com vistas à melhor compreensão por parte do estudante surdo; selecionar e/ou produzir materiais e suportes didáticos visuais” (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2022f).

ainda participa das demais atividades das UEs, tais como reuniões pedagógicas (KUHNNEN, 2011, p. 89).

Em sua dissertação, Kuhnen (2011, p. 85) afirma que o AEE tem como cerne o diagnóstico e o atendimento *individualizado*, portanto, a frequência, o uso de recursos e o modo como os atendimentos ocorrem são variados. Sendo assim, a maneira como a Educação Especial está organizada não contempla uma formação voltada para a humanização ou para uma escolarização efetiva, pelo contrário, ao focar no diagnóstico traz uma concepção tradicional (KUHNNEN, 2011, p. 87).

A entrevista realizada pela autora com a Gerente de Educação Inclusiva denota essa centralidade na relação docente e aluno: “A responsabilidade de toda a relação direta com o aluno com deficiência é do professor do AEE, que apresenta um plano, uma agenda de trabalho à gerência de EE, que supervisiona esse profissional” (KUHNNEN, 2011, p. 94-95).

Com a implementação do ensino remoto, justificada pelo isolamento social, foi imposta aos docentes uma reorganização de seu trabalho, sem orientações específicas, sobretudo no âmbito da Educação Especial. O Parecer N°5/2020, por exemplo, estabeleceu que o AEE deveria ocorrer por meio de atividades não presenciais, devendo ser organizadas pelos professores regentes em articulação com as famílias (BRASIL, 2020b).

Ao longo da leitura das produções acadêmicas, identificamos duas categorias de implicações produzidas pelo ensino remoto ao trabalho docente. A primeira diz respeito às alterações dos meios de trabalho, e portanto, a alteração na natureza da Educação Especial neste período. Se antes o atendimento ocorria nas Salas Multimeios, com a emergência do Coronavírus, deslocou-se para a residência dos estudantes e suas famílias.

Ferreira, Januário e Moreira (2021) constatam que tanto os documentos de Organismos Internacionais, como UNESCO, Banco Mundial e UNICEF, quanto às políticas nacionais não forneceram orientações efetivas para o trabalho docente da Educação Especial. Apenas reafirmam atribuições já existentes para os professores, como a elaboração do Plano Individualizado e a articulação com as famílias que, neste modelo, passam a realizar as atividades pedagógicas (BRASIL, 2020b).

Quem vai estar à frente é o pai, porque *o pai agora vai ser o mediador direto desse aluno*. Ele é quem vai dar esse estímulo para o filho em casa, *diferente de quando esse filho tinha a terapia presencial ou tinha o professor de AEE dando estímulo pedagógico presencial*. Então, o pai agora vai ter que ser orientado por esse professor de sala regular, por esse professor de AEE, por esse terapeuta, através de uma tela, através de um atendimento online, *para que ele possa estimular esse filho*. Ele além de ser orientado, através dessas mídias, dessas tecnologias (RIBEIRO, 2021, p. 125, grifos meus)

A fala da professora do AEE, trazida por Ribeiro (2021), demonstra a responsabilidade atribuída às famílias no modelo remoto. A relação ensino e aprendizagem, que antes ocorria entre professores e alunos, de forma individualizada, passa a ter um outro componente. O docente orienta as famílias que, por sua vez, ficam responsáveis pelas atividades de seus filhos, ainda que não possuam qualquer formação para isto. E a transferência de responsabilidades não se limita a realização de atividades, mas perpassa toda a relação que o estudante tem com a escola. A mesma professora relata que:

O professor além de orientar, vai ter que ter paciência, flexibilidade para acalmar esse pai também, já que esse pai não tem esse manejo, essa propriedade pedagógica, essa propriedade técnica para lidar com essas diversas situações atípicas, porque além disso ele tem as preocupações do dia a dia, ele tem toda uma rotina e houve também essa quebra de rotina dessa criança com deficiência, então é tudo muito novo! (RIBEIRO, 2021, p. 126, grifos meus)

O discurso da docente demonstra a carga de responsabilidades e condutas que são atribuídas aos professores que neste modelo devem ser *flexíveis* e *pacientes*, ainda que não possuam suporte para realizar o trabalho.

Segundo dados do IBGE (2019), o percentual de analfabetismo²³ de pessoas com 15 anos ou mais no Brasil é de 6,6%, isto é, 11 milhões de analfabetos. Apenas 27,4% da população adulta possui o ensino médio completo.²⁴ Com base nestes números, cabe questionar se existem condições adequadas para as famílias realizarem o trabalho de professores habilitados, sobretudo com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), considerando que, de acordo com a Resolução N°4, há exigência de formação específica para atuar como professor da Educação Especial (BRASIL, 2009).

A falta de formação não é o único fator determinante na relação ensino e aprendizagem. As tarefas escolares passaram a fazer parte do cotidiano domiciliar, ressignificando espaços e hábitos. O *lockdown* não foi uma realidade para muitas famílias que seguiram, ou aumentaram, suas rotinas de trabalho. Em sua dissertação, Cunha (2021, p. 96) relata a situação de uma mãe que teve dificuldades de acompanhar as demandas de atividades e de manter uma comunicação com a escola, pois trabalhava na área da saúde.

²³ “A Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Isto representa uma taxa aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). Na Região Norte essa taxa foi 7,6 % e no Centro-Oeste, 4,9%. A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%).” (IBGE, 2019).

²⁴ “Também em 2019, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 17,4%, o superior completo.” (IBGE, 2019).

Já no contato realizado com o aluno Artur, a professora solicitou que *a mãe se direcionasse a escola para coleta do material impresso do aluno*. Uma vez que, a entrega das atividades já havia começado há alguns dias e precisam seguir um cronograma. Segundo o relato da professora, *a mãe do aluno trabalha na área de saúde, dessa forma, dispõe de pouco tempo para uma relação assídua com as demandas escolares do filho* (CUNHA, 2021, p. 90, grifos meus).

No trecho também torna-se evidente que para aquelas famílias que não possuíam condições de acesso, o AEE se limitou à entrega e a realização de atividades. O que, em teoria, é um direito dos sujeitos da Educação Especial, na prática tornou-se uma gestão do caos para cumprir formalidades. Esse movimento ocorreu em larga escala, conforme demonstrado pela pesquisa “Inclusão Escolar em tempos de Pandemia” realizada pela Fundação Carlos Chagas com docentes do Ensino Regular e do AEE:

Os resultados da pesquisa quanto às estratégias de ensino adotadas pelos docentes apontaram que “92,7% informaram estar realizando atividades não presenciais, as estratégias mais utilizadas, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados, foram: “*material impresso*”; seguido de “aulas gravadas pelo professor” e “aulas ao vivo (on-line)” (FCC, 2020, p.04 *apud* HUNGARO, 2022, p. 08).

Esper et al (2022) também trazem relatos semelhantes, ao entrevistar seis professoras da Educação Especial. A solução encontrada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais foi a elaboração de um Plano de Estudo Tutorado (PET) que, em teoria, nortearia as atividades a serem realizadas pelos professores no período do isolamento. Entretanto, na prática, o material reduzia as possibilidades para o trabalho pedagógico e necessitou da adaptação dos docentes da Educação Especial. “A inclusão está acontecendo pelo professor de apoio, que *está aí na batalha, que não desistiu*, apesar de pegar um PET desse, ele está lá com PET fazendo o trabalho dele da melhor forma possível”. (ESPER et al, 2022, p. 237, grifos meus). A Política da Educação Especial na perspectiva inclusiva no período de atividades remotas, na prática, se reduz à adaptação de atividades.

Se antes da Pandemia, o AEE já apresentava indícios de se basear na concepção médico pedagógica, ao focar no diagnóstico para pautar o atendimento, com a reorganização provocada pelo ensino remoto, a Educação Especial volta-se ainda mais para uma noção assistencialista. Não por acaso é durante este momento que o Decreto 10.502 ²⁵é quase implementado.

²⁵ Conforme discutido anteriormente, o Decreto 10.502 foi publicado em 2020 e, entre outras coisas, dispunha acerca das escolas especializadas. O STF suspendeu, pois este não foi amplamente discutido pelos setores da sociedade civil e denota uma concepção segregadora e clínica-médica da Educação Especial.

A segunda categoria de implicações diz respeito às condições de trabalho que os docentes se depararam com as atividades pedagógicas não presenciais e como elas se articulam com a necessidade, imposta pelo capitalismo, por um *novo* professor.

No ensino remoto, ainda que as famílias também estivessem incumbidas pela mediação pedagógica, a responsabilidade por uma educação efetiva recai sobre os professores. As Políticas, ao mesmo tempo que atestam que este trabalho pode ser realizado por qualquer pessoa, também enfatizam a importância do profissional, em um movimento de domínio e redução da figura docente:

Como afirma a publicação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de 2 de abril de 2020, “Educação desenvolve EaD com *foco no protagonismo do professor*” (PARANÁ, 2020k), o professor será o protagonista no processo de aulas remotas. Esse discurso esconde um processo de *responsabilização, avaliação e controle, especialmente do professor* (FERREIRA, JANUÁRIO, MOREIRA, p. 157, grifos meus).

Como o Governo Federal responsabilizou os estados e municípios pela organização das diretrizes do ensino remoto, sob a premissa de respeitar as singularidades de cada região, os professores enfrentaram diferentes realidades. Há uma disparidade entre os recursos oferecidos pelas instituições para os docentes da rede municipal e estadual, conforme atesta Oliveira, Pereira Junior (2020, p. 729 *apud* RIBEIRO, 2021, p.79):

(...) a mais desfavorecida foi a dos professores das redes municipais, tendo sido registrados 14,4% dos respondentes que afirmaram não ter contado com nenhum suporte, em comparação aos 7,1% dos profissionais das redes estaduais.

Ribeiro (2021) destaca a disparidade entre professores da rede pública e privada. Estima-se que os docentes de redes privadas sofreram mais com a redução de cargas horárias e, conseqüentemente, com cortes salariais (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; DALBEN, 2019 *apud* RIBEIRO, 2021, p. 90). No ano de 2020, o Brasil registrou taxa de desemprego de 13,5%, a maior desde 2012 (IBGE, 2021). Como decorrência, muitas famílias não teriam como investir na mensalidade escolar para os filhos. O Censo Escolar de 2021 demonstrou que 2,7 milhões de alunos, o que corresponde a 34%, deixaram as instituições privadas (TOKARNIA, 2021). Esses fatores geram uma insegurança profissional, uma vez que os docentes não sabem se continuarão empregados, sobretudo nas escolas de pequeno porte que foram as mais afetadas pela pandemia.

Em sua pesquisa com 1.133 professores de Educação Especial da educação básica, Torres e Borges (2021) discorreram acerca das dificuldades enfrentadas para ministrar as aulas, como a falta de equipamentos adequados:

84,6% dos professores responderam possuir em suas casas tais recursos, enquanto 15,4% disseram *não possuir*. No entanto, a maioria dos professores que possuem o recurso não detém seu uso exclusivo, ou seja, 55,7% deles *reportaram dividir com outras pessoas da casa*” (TORRES; BORGES, 2021, p. 832, grifos meus).

As problemáticas não se reduzem apenas à falta de acesso ou de recursos. Os docentes também se depararam com aumento nas demandas de trabalho. Torres e Borges (2021, p. 833) associam esse fator à necessidade de adaptar e criar materiais para o PAEE, uma vez que os currículos no modelo remoto não contemplavam as necessidades destes estudantes. O mesmo ocorreu com o AEE, uma vez que o atendimento se reduziu à realização de atividades.

83,6% consideram que a *dedicação das horas de trabalho para preparação das aulas remotas aumentou em comparação à preparação das aulas presenciais*, enquanto 12,1% consideram que essa dedicação permaneceu a mesma e apenas 4,3% dos professores consideram que houve uma diminuição (TORRES; BORGES, 2021, p. 832, 833, grifos meus).

Quanto ao suporte oferecido pelas escolas, 11,2% dos professores afirmou não ter recebido *nenhum* apoio das instituições. Entre os recursos que foram ofertados estão a disponibilização de apoio pedagógico (55,3%), de plataformas/aplicativos pedagógicos (52,4%) e de materiais impressos para estudantes e professores (50,7%) (TORRES; BORGES, 2021, p. 834).

Essas situações não são exclusivas da educação básica, mas se estendem pelos diferentes níveis de ensino. Bueno et al (2022), em um estudo com docentes de Institutos Federais, apontaram que esses citaram:

a dificuldade na comunicação e na interação com demais professores, pouco ou nenhum treinamento para esta nova forma de ensino, bem como os desafios de conciliar o trabalho realizado em casa junto à rotina familiar, a sobrecarga de trabalho e a falta de espaço e/ou mobiliário adequado (BUENO et al, 2022, p. 16).

Quanto à sobrecarga de trabalho, Bueno et al (2022, p. 12) traz explicações semelhantes à Torres e Borges (2021), pois os professores entrevistados relataram a necessidade de diferenciar seu trabalho para o ensino remoto, fornecendo um suporte individual e atividades extras para alunos PAEE, bem como, explicações mais detalhadas, diferenciação nos prazos e momentos exclusivos para responder questionamentos.

Isto também aparece na responsabilidade pelos planejamentos que contemplem o PAEE, pois são encargos dos professores da Educação Especial e muitos não encontram o suporte institucional para realizar essa tarefa. Isso fica evidenciado na fala da professora do AEE, entrevistada por Ribeiro (2021):

A gente ter que gastar mais em casa, gastar mais energia. Aquela ideia errônea, que “o professor está em casa sem fazer nada, que o professor está trabalhando menos”! Eu até entendo que os pais pensem assim por que eles não entendem como funciona a rotina da gente. A gente está se desgastando, gastando e se estressando mais! [...] No início até a gente se adaptar, a gente estava trabalhando de domingo a domingo, até uma hora da manhã, duas horas! Eu cansei de trazer recursos aqui para minha casa, *minha casa virou uma sala de aula*, porque meu marido também é professor. Então a produção do caderno e as impressões desse material *a gente tira dinheiro do nosso bolso*, porque a gente estava sem poder ir na escola. Eu não tenho impressora, então *eu tive que pagar para imprimir*, às vezes, não dava certo conseguir todo o material, porque é diferente! (RIBEIRO, 2021, p. 152, grifos meus).

Os custos pelas adaptações de materiais nem sempre são arcados pelas instituições, uma vez que o planejamento está sendo realizado em casa e não na escola. Nota-se também uma desvalorização do papel do professor. Esse movimento é anterior a pandemia, pois parte do trabalho, que não é realizado dentro da sala de aula, como a avaliação, custos e os planejamentos, acaba sendo invisibilizada. Isso não ocorre por acaso, mas faz parte do projeto de mercantilização da educação, como apontam Martins e Pina (2020). Uma das defesas dos Organismos Internacionais é que o tempo gasto com planejamentos seria melhor redirecionado se os docentes focassem apenas na execução de atividades (MARTINS, PINA, 2020, p. 15). Portanto, o movimento de reduzir o professor a um mero executor é anterior ao Coronavírus e na pandemia emerge como uma *janela de oportunidade* para atingir esse objetivo.

O que é interessante destacar é que Ribeiro (2021) ainda que traga relatos de sobrecarga dos professores, afirma que uma das possibilidades do ensino remoto seria a “ressignificação da escola e a valorização do trabalho pedagógico” que neste contexto teria mais visibilidade pelas famílias (DALBEN, 2019 *apud* RIBEIRO, 2021, p. 97). Como essa visibilidade seria efetivada com uma relação pautada na distância física oriunda do isolamento social?

Na grande mídia, as estratégias para o ensino durante a pandemia são vendidas como exemplos de superação e corroboram com o discurso da necessidade de uma reinvenção docente. Em uma reportagem da Plataforma Diversa²⁶ intitulada “Escola de Florianópolis aposta em trabalho colaborativo para garantir inclusão” o ensino remoto se apresenta como uma oportunidade pois: “remodelou a escola, apresentando outras possibilidades de ensinar” (DIVERSA, 2020).

²⁶A Plataforma Diversa é financiada pelo Instituto Rodrigo Mendes em colaboração com o MEC. O Instituto se autodeclara uma organização sem fins lucrativos e possui parcerias com empresas como o Banco Itaú, Faber Castell, Globo, Volkswagen, Fundação Lemann, Todos Pela Educação, Bauducco, Abril, entre outros.

O acesso às tecnologias não é a única problemática enfrentada pelos estudantes e docentes no ensino remoto. Em sua dissertação, Lima (2021, p. 66) traz relatos de mães de estudantes com autismo. Uma delas, Ana, afirma que a filha tem dificuldades com a plataforma *Google Meet* por conta do Distúrbio do Processamento Auditivo Central²⁷, que se agrava com os ruídos provocados pelos microfones ligados.

Por exemplo: é, quando o professor passava na hora, na aula online, no *Google Meet*, uma atividade pra cada um fazer em casa, na hora do livro, de um assunto novo, sendo que ela captando pela aula online, ela diz: “*mãe, eu não tô aprendendo quase nada, eu tô aprendendo bem menos de, do que quando eu aprendo em sala de aula olhando o professor*” (LIMA, 2021, p. 65, grifos meu).

Uma das estratégias adotadas pelos professores, segundo Ana, foi a criação de uma sala virtual separada para aqueles estudantes que necessitam de orientações, sem interrupções dos colegas (LIMA, 2020, p. 80). Ainda que isso demonstre uma tentativa do docente de auxiliar seus alunos, também denota uma exclusão dentro da inclusão, já que estes sujeitos foram segregados do espaço comum.

Quanto aos processos avaliativos no ensino remoto, Cunha (2021) entrevistou duas professoras, uma do ensino regular e uma do AEE, ambas de uma escola municipal na Paraíba. Uma das ferramentas utilizadas para a avaliação dos estudantes foi o *Google Forms*, que na prática demonstrou ser um instrumento esvaziado de sentido, já que os estudantes repetiram várias vezes o teste até alcançarem determinada nota. Uma das professoras afirmou que nas atividades não presenciais não estabelece critérios avaliativos:

Olha, eu não estabeleço critérios. *Se fosse presencial eu até que faria os critérios, eu botaria em ordem*. Mas, como ali, tudo que eles me dão de retorno é válido, eu tenho que abraçar o que eles estão na disponibilidade deles, certo? Então eu não posso nem exigir, nem obrigar. É o retorno que eles estão me dando é o que vai valer. (CUNHA, 2021, p. 82, grifos meus).

A avaliação é um processo fundamental na relação ensino-aprendizagem, sendo um importante instrumento de acompanhamento dos estudantes e de olhar para o próprio trabalho docente. A fala da professora demonstra que no ensino remoto este processo não ocorre da mesma maneira, uma vez que a responsabilidade de ensinar recai sobre as famílias.

Esper et al (2022), em sua pesquisa com seis professoras da Educação Especial de uma Rede Municipal no Estado de Minas Gerais, demonstra como a presença das famílias é imprescindível nas atividades pedagógicas remotas:

²⁷ Deficiência neurológica provocada por uma alteração no Sistema Nervoso Central. Pessoas com essa condição escutam os sons, mas têm dificuldades para compreendê-los e processá-los, sobretudo quando há ruídos no ambiente, como ocorre ao utilizar microfones e fones de ouvido (HOSPITAL PAULISTA, 2022).

Dificuldades sempre tem muitas, são várias coisas que dificultam pra nós. Na pandemia, logicamente está bem mais complicado, *mas a dificuldade maior é em relação à família também. Porque quando a família apoia o professor, ajuda em casa, o aluno vai ter outro desenvolvimento.* Com a pandemia está bem mais difícil, presencial era bem menos complicado (ESPER et al, 2022, p. 235, 236, grifos meus).

Na fala acima destaca-se que quando a família executa o trabalho docente o desenvolvimento do estudante é mais proveitoso, portanto, a tarefa pela mediação pedagógica passa a ser responsabilidade da família.

No artigo de Hungaro (2022), a autora realiza um levantamento bibliográfico de pesquisas e documentos produzidos acerca do ensino remoto na Educação Especial, com foco no espectro autista (TEA). A autora destaca que a individualidade de cada aluno deve determinar as estratégias elaboradas pelos professores em parceria com as famílias, portanto, os responsabilizando pelo sucesso (e fracasso) destes estudantes. Ela também cita a UNESCO, destacando que este momento seria uma *oportunidade* para as famílias “estreitarem os laços com a escola” (UNESCO, 2020, p. 01 *apud* HUNGARO, p. 29099). Como esta aproximação entre família e a escola pode ocorrer de forma remota?

Em sua pesquisa, com 156 docentes de institutos federais, Bueno et al (2022) destaca a importância da relação com as famílias e como a impossibilidade de comunicação é uma realidade presente no ensino remoto, afetando a relação ensino-aprendizagem:

O envolvimento da família dos estudantes também foi pontuado por seis docentes, sendo considerada a possibilidade de se garantir rotinas de estudo adequadas, estreitar o vínculo com o aluno e obter ajuda de familiares. Em contrapartida, no contexto vivenciado por alguns docentes, *este aspecto foi visto como um desafio, considerando o pouco auxílio familiar oferecido aos estudantes no contexto das atividades não presenciais*, descrito por cinco participantes (BUENO et al, 2022, p. 16).

Ao olharmos para os relatos das famílias, percebemos que o estreitamento de laços entre elas e a instituição nem sempre é uma realidade. Lima (2021) traz a fala de uma mãe, Micheline, demonstrando que a responsabilidade pelo contato com as famílias recai mais sobre o docente, como indivíduo, do que com a gestão escolar. Portanto há uma maior responsabilização do professor, bem como um controle sobre sua conduta, já que devem se ajustar a determinadas formas de comportamento:

(...) eu acho que devido, acho que também *devido essa questão da pandemia*, é, eu não sei se a gente também, assim, *deixou de lado esse contato com o coordenador, porque eu tô ali falando com o professor, então eu falo com ele diretamente, né?* Agora, agora, claro que tem professores que a gente não tem tanta abertura, aí se faz importante essa ponte com, com [SIC] o coordenador (LIMA, 2021, p. 101, grifos meus).

Além da comunicação com as famílias, a comunicação entre diferentes docentes é imprescindível, sobretudo para que não ocorra uma dicotomia entre o ensino regular e a Educação Especial, entretanto, nem sempre as relações são efetivadas de maneira positiva. Uma das docentes afirma que:

Tem professor que acha que a gente está atrapalhando a aula *dele*, porque a gente tem de explicar para o aluno, a gente tem de estar falando com o aluno, então eles acham que a nossa conversa com o aluno, mesmo a gente falando baixo, a gente tem noção, né, *os professores acham que a gente está atrapalhando a aula deles*. (ESPER et al, 2022, p. 236, grifos meus)

O planejamento conjunto está previsto nas Políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2009), mas vemos que na prática isso nem sempre ocorre. O professor regente é encarregado pela aula enquanto o da Educação Especial é reduzido a um adaptador de recursos. Essa já era uma realidade antes da pandemia. Em sua pesquisa com turmas da Rede Municipal de Florianópolis, Schreiber (2013, p. 14) afirmou haver uma “manutenção da dicotomia entre ensino regular e a modalidade Educação Especial” e que apenas a presença de dois profissionais não era garantia de um trabalho conjunto. Com a distância física entre os diferentes profissionais esse movimento foi agravado.

Verificamos nos trabalhos analisados, o uso do aplicativo *Whatsapp* como estratégia adotada pelos docentes para comunicação com os estudantes, famílias, com os demais professores e gestão escolar, bem como envio das atividades (CUNHA, 2021; BUENO et al, 2022; SILVA, 2022). Por se tratar de mensagens rápidas, exige uma disponibilidade maior do professor, ultrapassando seu horário de trabalho. Cunha (2021, p. 84) relata a necessidade de bloquear o envio de mensagens após um determinado horário, pois muitos estudantes dividiam equipamentos com seus familiares e, portanto, só tinham esse momento para enviar suas atividades e se comunicar com os professores:

(...) quando a professora do ensino comum não configurava o grupo do WhatsApp para o bloqueio de mensagens em determinado horário, alguns alunos e/ou mesmo o familiar enviavam as atividades para o grupo em horário noturno avançado.

A aluna Maria enviou imagens de várias atividades *entre os horários 00:43 às 01:43* (WHATSAPP, 20/05/2021).

O aluno Sérgio *enviou as atividades às 22:15*. Após isso, a professora acusou o recebimento e configurou o grupo para o não envio de mensagens (WHATSAPP, 24/05/2021). (CUNHA, 2021, p. 84, grifos meus)

O ambiente domiciliar, que antes servia de refúgio e descanso para os docentes, passa a ser mais um local de trabalho. Esse movimento também tem uma implicação na privacidade dos professores que foram obrigados a abrir suas residências e tiveram sua imagem gravada,

podendo ser veiculada sem um controle. Siqueira (2021, p. 232) explica que o direito à imagem é previsto na Constituição, art. 5, incisos V e X, e garante a pessoa proibir a veiculação de sua imagem, independente dela estar atribuída a uma conotação negativa ou não.

Ao analisar a relação da imagem dos professores do ensino superior no modelo remoto, Siqueira (2021, p. 236) atesta que para se proteger legalmente as instituições devem *exigir consentimento prévio dos docentes*, portanto, para que pudessem continuar empregados os professores praticamente não tiveram opção a não ser aceitar essas condições.

O fato de as aulas de forma remota, virtuais, e demais atividades complementares a aula, estarem disponibilizadas em ambiente virtual, *não autoriza que a instituição de ensino ou o aluno compartilhe ou repasse a outras pessoas*, sob pena de violação ao direito *e imagem e áudio* do professor ou do aluno (SIQUEIRA, 2021, 237).

O que cabe questionarmos é como garantir que essa prerrogativa seja cumprida, tanto pelas instituições, quanto pelos estudantes? Com movimentos como *Escola Sem Partido*²⁸ sendo amplamente discutidos e divulgados pela população mais do que nunca é necessário proteger a imagem dos docentes.

Antes do Coronavírus, o uso de TA e de recursos adaptados já estava previsto nas atribuições dos professores da Educação Especial, entretanto, com a implementação do ensino remoto exigiu-se dos docentes saber lidar com as tecnologias, já que as aulas seriam realizadas quase que exclusivamente por meio de plataformas digitais.

Em sua pesquisa com 174 professores, Lima, Sousa e Moreira (2022) analisaram a formação para atuar em atividades pedagógicas não presenciais. 63% dos entrevistados afirmaram trabalhar com estudantes da Educação Especial no ensino remoto e 86,8% *não* receberam nenhuma formação para atuar com NEE²⁹. Para os autores, é importante não apenas o conhecimento técnico das tecnologias, mas a capacidade de atribuir sentido às ferramentas utilizadas (LIMA; SOUSA; MOREIRA, 2022, p. 17-21).

²⁸ O programa Escola Sem Partido foi criado em 2004 e diz ter como objetivo impedir as manifestações ideológicas e doutrinárias dos professores com o intuito de “proteger” as crianças. Ainda que se auto intitule antipartidário, no *site* afirmam que apenas políticos e partidos de esquerda promovem a doutrinação (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019). Em 2016, houve uma tentativa de passar o projeto de lei, que posteriormente foi considerado inconstitucional. O documento atesta ser direito dos pais decidirem quais conteúdos podem ou não ser ensinados aos seus filhos, sendo uma clara violação à autoridade docente (BRASIL, 2016c).

²⁹ O texto utiliza a terminologia NEE (Necessidades Educativas Específicas) para identificar estudantes da Educação Especial.

Alves (2022) discorre acerca do interesse de organismos como Todos Pela Educação e Instituto Rodrigo Mendes³⁰, tal qual as políticas nacionais expressas nos Pareceres nº 5 e nº 11, pela formação de professores no contexto do ensino remoto. A autora destaca trechos das diretrizes que afirmam ser *fundamental* que os professores recebam *treinamentos* para assegurar eficiência e qualidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2020; INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020 *apud* ALVES, 2022, p. 114).

O termo *treinamentos*, utilizado no Parecer nº 5 e pelo Instituto Rodrigo Mendes, nos causou inquietações, pois, historicamente, não é utilizado ao se tratar da formação docente. O dicionário Oxford define a palavra *treinar* como a capacidade de “tornar hábil, destro, capaz, por meio de instrução, disciplina ou exercício; habilitar, adestrar” (OXFORD, 2022), conceitos que não expressam uma formação significativa, crítica e na perspectiva de humanização do sujeito.

Concordamos com Alves (2022) na afirmação de que a formação dos professores é articulada para contemplar o uso das tecnologias e aspectos sócio-emocionais, para que o docente aceite as mudanças impostas e forme seus alunos com os mesmos princípios:

No capitalismo é importante formar o professor para que ele aceite as mudanças impostas e forme seus alunos para o mesmo consenso. Além disso, o discurso da necessidade de formação dos professores abre espaço para a venda de cursos e materiais, e estas formações são direcionadas para a manutenção do capital. (ALVES, 2022, p. 116).

Ao longo da leitura e análise dos trabalhos do balanço de produção acadêmica, notamos discursos reiterando a importância do professor se *reinventar* e de se *adaptar* ao *novo* modo de ensinar. Os autores, ainda que atestem as impossibilidades do ensino remoto, romantizam a realidade vivida pelos docentes, com a premissa de que esses poderiam aprender e ressignificar suas práticas pedagógicas. Isso aparece nas falas dos próprios professores da Educação Especial, o que já denota uma “formação para a conformação”:

Para o futuro, a escola Bilíngue vai estar diferente porque se perdeu vidas; pessoas foram arrancadas de forma precoce de suas famílias e que irão fazer falta, quando a rotina da escola voltar ao dito "normal". A meu ver, *as tecnologias vieram para ficar* e todos nós, professores, alunos, funcionários, teremos que nos adequar a esse novo mundo tecnológico. *Vai ser mais fácil, não sei, vai ser mais difícil, talvez!* (SILVA, 2022, p. 82, grifos meus).

³⁰ Auto intitulada como uma organização sem fins lucrativos que tem a missão de “colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum” (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2022). Foi idealizada pelo empresário Rodrigo Hübner Mendes.

O ensino remoto produziu alterações nos meios de trabalho dos docentes e, como consequência, exacerbaram o movimento de individualização da Educação Especial, que já vinha ocorrendo, mas que agora possui novos sujeitos: a família. Com a mudança nos meios de trabalho, o direito ao AEE foi reduzido à realização de atividades, sobretudo para as parcelas mais pobres da população que não possuem condições de acesso às tecnologias.

A emergência do Coronavírus também intensificou a precariedade nas condições de trabalho dos docentes, que já eram desvalorizados e invisibilizados, mas que agora se depararam com outras problemáticas como a falta de acesso à internet, de equipamentos adequado e de apoio institucional; o aumento nas demandas e sobrecarga de trabalho; a dificuldade de comunicação com as famílias e outros profissionais da educação; mais empecilhos no planejamento conjunto; o uso da imagem e a perda de privacidade.

No município de Florianópolis as relações de individualização, alteração dos meios de trabalho e uso da imagem dos professores estão expressas na plataforma *Inclusão Já*. Na aba destinada aos docentes encontramos vídeos com discussões acerca da inclusão x integração; e diferença x diversidade. Assim como histórias em libras e atividades de motricidade fina e desenvolvimento do movimento de pinça, ambos gravados por professores do município e que estão disponíveis ao grande público.

A portaria 156/2020 estabelece que os docentes da rede atuariam em um regime de *teletrabalho*, podendo ser convocados ao presencial de acordo com o interesse de suas chefias, em um momento em que a vacinação ainda não ocorria de forma ampla na cidade. Seriam atribuições dos professores no teletrabalho, em conjunto com equipe pedagógica e com auxiliar de tecnologia educacional, auxiliar na construção de um ambiente virtual de aprendizagem, tal qual, a produção de materiais com “facilidade de execução e compartilhamento” (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2020d). A portaria impõe que os professores tenham condições de acesso e equipamentos que possibilitem esta alteração nos meios de trabalho, assim como, exige que os profissionais disponibilizem sua imagem. Ainda prevê que os profissionais atuem juntos, mas como eles poderiam realizar isso em um regime de distanciamento social?

No Plano Municipal de Contingência-Educação, elaborada pela prefeitura de Florianópolis em consonância com as metodologias instituídas pelo estado de Santa Catarina, não há menções específicas para o retorno dos estudantes da Educação Especial e são reiteradas capacitações para os profissionais, portanto, seguindo uma agenda semelhante ao

Parecer nº5 com enfoque no *treinamento* dos professores e de uma formação para a conformação.

Já no Protocolo para o Retorno das Aulas Presenciais, da Rede Municipal de Florianópolis, identificamos medidas genéricas para o público da Educação Especial e que já vinham sendo realizadas antes da pandemia, portanto, não há uma alteração no projeto educacional vigente, mas uma intensificação no processo de redução da figura docente.

A partir da análise destes documentos, evidenciamos que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis está em consonância com a política nacional e caminha junto com os interesses de organismos como Todos pela Educação, Instituto Rodrigo Mendes, Banco Mundial, FMI.

Diante de qualquer crise é exigido da Educação e do professor uma reinvenção. O que percebemos ao analisar as literaturas e documentos produzidos no período de isolamento social é que, mesmo com a vacinação e o retorno das atividades presenciais, a *nova* forma de pensar o trabalho docente seguirá em voga. Isso fica explícito no movimento de retomada das aulas presenciais e na ampla divulgação do modelo híbrido, sobre o qual discutiremos nas considerações finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos documentos nacionais, estaduais e municipais, bem como, das produções acadêmicas acerca das implicações da Covid-19 no âmbito da Educação Especial, verificamos que a pandemia do Coronavírus serviu de oportunidade para aprofundar uma alteração nos processos educacionais, que já estavam em curso, justificadas pela ideia de que para os parâmetros do capitalismo e das novas tecnologias a educação estava desatualizada e pouco *flexível*.

Com o avanço da vacinação, em 2021 as aulas foram sendo retomadas no modelo híbrido, isto é, uma combinação de atividades pedagógicas presenciais e remotas. Em âmbito municipal, por exemplo, a Portaria N° 033, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis estabeleceu o início gradativo de atividades escolares no modelo híbrido, cabendo a cada instituição a elaboração de um plano para a realização das atividades (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2021a).

Em âmbito nacional, o Parecer nº 11/2020, traz como modelos de retorno o *híbrido*, isto é, o uso de mais de uma estratégia para a retomada das aulas (integral, virtual, alternado, intermitente). Também destaca como recomendação geral para os sistemas de ensino a *flexibilização acadêmica*, “Recomenda-se também a flexibilização dos materiais e recursos pedagógicos; *ênfase no ensino híbrido* e o aprendizado com base em competências de acordo com as indicações da BNCC” (BRASIL, 2020e, p. 21, grifo nosso)

Recebendo diversas nomenclaturas, como Aprendizagem Híbrida, Educação Híbrida, Ensino Híbrido, ou *Blended Learning*, *B-learning*, ou *E-learning*, este modo de conceber a educação não surge com a pandemia. Em 2010, por exemplo, o especialista em educação tecnológica, Pete Sharma, conceituou o *Blended Learning*. O autor afirma que o termo foi utilizado pela primeira vez no mundo corporativo, há quase 32 anos, para referir os cursos dados aos trabalhadores por meio de manuais para estudo próprio, vídeos e via internet, como modo de reduzir custos (SHARMA, 2010).

Sharma (2010) traz três definições de *Blended Learning*. A primeira é que trata-se de uma combinação entre o presencial e o ensino online. A segunda é a combinação de diferentes tecnologias, em que a comunicação entre o educando e o *tutor* online pode ocorrer via e-mail, telefone, entre outros. Por fim, a combinação de diferentes metodologias, podendo ser a

mistura de perspectivas (como a construtivista e tradicional), tal qual de métodos do ensino presencial e do ensino “*task-based learning*” (SHARMA, 2010).

O termo “*task-based learning*” é utilizado para se referir a uma metodologia baseada na resolução de tarefas com o intuito que o aluno aprenda “colocando a mão na massa”, isto é, uma aprendizagem focada no estudante e não na relação ensino e aprendizagem. Ele é comumente utilizado para o ensino de idiomas, entretanto, identificamos semelhanças com o modo como o AEE foi organizado durante a pandemia, sendo resumido à realização de tarefas.

O autor ainda destaca que o termo continuaria em desenvolvimento e que, futuramente, seria a combinação do mundo real e do mundo da internet, onde o professor daria as aulas pessoalmente e encontraria o estudante para um acompanhamento de modo virtual (SHARMA, 2010).

Como apontado anteriormente, as diretrizes governamentais, em consonância com a agenda de Organismos Internacionais, impuseram a implementação do ensino remoto, devido ao isolamento social e supostamente com a premissa de valorização da vida. Desta forma criando um cenário ideal para o acirramento das discussões acerca da hibridização da Educação.

Esse movimento está expresso nas Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida, elaboradas pelo MEC, que orientam como deve ser feita a incorporação desta concepção de educação em todas as modalidades e etapas do ensino:

Tudo indica que a pandemia vai passar, mas as metodologias de aprendizagem híbrida, objetivando garantir melhores resultados de aprendizagem, permanecerão. Esta nova realidade se apresenta no cenário nacional da educação como resultado direto da referida pandemia. De início, exigiu uma paralização imediata das aulas presenciais, obrigando professores e estudantes a uma rápida adaptação a essa nova realidade. Hoje estamos vivendo um novo momento, de convivência necessária com um ensino flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais (BRASIL, 2021, p. 01, grifos meus).

O documento também traz uma concepção do professor como um mero *orientador* sob a premissa de respeitar as necessidades dos educandos, que neste modelo serão os “atores principais”. O discurso esconde uma restrição do trabalho docente e uma responsabilização do estudante por seu processo de ensino e aprendizagem.

Uma reflexão importante é a mudança de papéis dos atores. O estudante passa a produzir conhecimentos, desenvolvendo competências, e o professor, responsável pela construção das experiências de aprendizagem, de acordo com as necessidades

dos estudantes, *atua como orientador* e mentor desse processo produtivo, assumindo a parceria na construção coletiva de ação autoral (BRASIL, 2021, p. 03, grifos meus).

A formação aparece como aspecto fundamental para criar este docente criativo, inovador, flexível e que saiba utilizar as tecnologias para proporcionar um aprendizado mais “efetivo”: “Neste contexto, *especial atenção deve ser dada à Formação Inicial e Continuada de Professores* quanto à vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica” (BRASIL, 2021, p. 12 grifos meus).

Nas 16 páginas das Diretrizes, o termo “Educação Especial” é mencionado apenas uma vez e aparece ao lado de outras modalidades de ensino, com o intuito de expressar que o híbrido é aplicável a qualquer modalidade ou etapa:

A EaD, regulamentada atualmente pelo Decreto nº 9.057/2017, é aplicável tanto a cursos de Educação Superior, quanto na Educação Básica. Neste nível educacional, a cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, e *Educação Especial*, bem como, em condições especiais previstas na LDB, a cursos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. (BRASIL, 2021, p. 06, grifo meu).

Portanto, as necessidades dos estudantes da Educação Especial, como equipamentos específicos e Tecnologia Assistiva, professores com formação especializada, articulação entre o AEE e o ensino regular, não são sequer mencionadas no documento. Como seus direitos seriam garantidos no modelo híbrido?

Os estudantes, de modo geral, acabam sendo responsabilizados pela efetivação, ou não, de sua trajetória acadêmica, mas no caso do PAEE esse movimento é ainda mais agravante, pois tratam-se de sujeitos historicamente segregados, invisibilizados e que possuem características educacionais únicas.

Ainda que a Educação Especial na perspectiva inclusiva demande mudanças, é inegável que há uma luta histórica para que estes alunos estejam incluídos no ensino regular. Com a implementação de uma Educação Híbrida o cenário que se desenha é de uma individualização da Educação Especial ainda maior e um agravamento na desvalorização do trabalho docente.

Esses elementos resultam dos processos, já discutidos anteriormente, de mercantilização e plataformização da educação. E são exacerbados pelas condições que advém do ensino remoto como a alteração nos meios de trabalho dos docentes, a

responsabilização das famílias, a redução do AEE à entrega de atividades, a precariedade nas condições de trabalho dos professores demarcadas pelo aumento de demandas, dificuldades de comunicação, uso da imagem e invasão de privacidade.

Muitas das literaturas analisadas consideram que as respostas para a educação neste momento de isolamento social eram limitadas a duas escolhas: o ensino remoto ou a presencialidade, o que colocaria em risco a vida dos estudantes e profissionais. Entretanto, como apontam Saviani e Galvão (2021) não houve diálogo com os professores para entender como lidar com este momento crítico. Não houve o cancelamento do calendário escolar sob a premissa de que os estudantes estariam “atrasados”. Retomamos a fala da professora entrevistada por Cunha (2021) que indica não estabelecer critérios de avaliação, o que demonstra que neste momento tudo era válido:

Olha, eu não estabeleço critérios. *Se fosse presencial eu até que faria os critérios, eu botaria em ordem.* Mas, como ali, tudo que eles me dão de retorno é válido, eu tenho que abraçar o que eles estão na disponibilidade deles, certo? Então eu não posso nem exigir, nem obrigar. É o retorno que eles estão me dando é o que vai valer. (CUNHA, 2021, p. 82, grifos meus).

Cabe questionarmo-nos por que o tempo imposto pelo mercado foi superior a necessidade por uma educação que fosse de fato significativa e humanizadora?

O que concluímos após a leitura das produções acadêmicas e da análise dos documentos nacionais, estaduais e municipais é que o ensino remoto foi uma imposição e uma escolha política.

A pandemia serviu de justificativa para acelerar um processo que já vinha ocorrendo de individualização, mercantilização e plataformização da Educação Especial, portanto, a reorganização da política, no contexto pandêmico, não altera o projeto educacional vigente.

Ademais, percebemos que o trabalho do professor da Educação Especial, com enfoque na Rede Municipal de Florianópolis, foi realizado neste momento de isolamento social sem orientações precisas e resultou em um agravamento da redução e *reinvenção* da figura docente.

As implicações produzidas pela Covid-19 à Educação Especial e ao trabalho docente seguem agora, dois anos após a emergência do vírus, expressas pela hibridização da educação.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Suelen Priscila Ferreira. **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 (2020)**. 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Suelen%20Alves%20UFS%20-%202022.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

AMORIM, Marília Rafaela Oliveira Requião Melo. **Tecnologias assistivas para a permanência de estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia: relatos de experiência de estudantes universitários**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (Brasil). **Quem Somos**. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 12 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE) DE FLORIANÓPOLIS (Florianópolis). **Balanco Social**. Florianópolis: [S.I], 2021. Disponível em: <http://www.apae.floripa.br/site/arquivos/2021-balanco-social-2021.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

BARCELOS, Liliam Guimarães de; VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Multifuncional e Youtuber: determinações do capital para o professor de educação especial**. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 6., 2020, Vitória. Anais [...] . Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2020. p. 1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34281>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. (ed.). **Sobre a doença**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 05, de 28 de abril 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 jun. 2020. Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 21.

_____. **Decreto nº 10502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 07 fev. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 22 abr. 21.

_____. Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.. **Parecer N° 11/2020**. Brasília, 07 jul. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3264/parecer-cne-cp-n-11>. Acesso em: 12 out. 2022.

_____. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasil, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 abr. 21.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Comitê de ajudas técnicas**. 2007.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília: [N.I], 2016. 186 p. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

_____. Constituição (1988). Pec nº 55, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.. **PEC N° 55/2016**. Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 05 nov. 2022.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193/2016, de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>. Acesso em: 02 nov. 2022.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **DIRETRIZES GERAIS SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA**. Brasília: [N.I], 2021. 16 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2022.

BRAZILLAB. **MobiEduca.Me**. Disponível em: <https://brazillab.org.br/startups/mobiedducame>. Acesso em: 16 out. 2022.

BUENO, Melina Brandt; LEITE, Graciliana Garcia; VILARONGA, Arla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. ENSINO REMOTO PARA ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 38, p. 1-22, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469833814>.

CAMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patricia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 47, p. 1-17, dez. 2021. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202147245165>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ftkkwWZtMh4VgHymv5G5WHD#>. Acesso em: 27 set. 2022.

CARTA CAPITAL. Toffoli revoga decreto de Bolsonaro sobre política de Educação Especial. **Carta Capital**, [S.I], p. 01-02, 02 dez. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/toffoli-revoga-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-a-de-educacao-especial/>. Acesso em: 07 fev. 2022.

CUNHA, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho. **PROCESSOS AVALIATIVOS EM UMA CLASSE DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA**. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação (Ppge), Universidade Federal da Paraíba (Ufpb), João Pessoa, 2021.

DENARI, Fátima Elisabeth et al. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out./dez. 2014. Bimestral.

DIVERSA. Escola de Florianópolis aposta em trabalho colaborativo para garantir inclusão. **Diversa**: educação inclusiva na prática, São Paulo, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/escola-aposta-em-trabalho-colaborativo-e-garante-inclusao/>. Acesso em: 07 fev. 2022.

ESCOLAS ABERTAS. **Escolas.abertas**. 2022. Instagram: @escolas.abertas. Disponível em: https://www.instagram.com/escolas.abertas/related_profiles/. Acesso em: 29 nov. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Escola sem Partido**. 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/perguntas-e-respostas/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ESPER, Marcos Venicio; ARAÓJO, Jeferson Santos; SANTOS, Manoel Antônio dos; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Corumbá, v. 28, n. 3, p. 227-242, jan./dez. 2022. Anual.

ESTADO DE SANTA CATARINA. (Estado). **Decreto nº 525, de 23 de março de 2020**. Florianópolis, SC, Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-525-2020-santa-catarina-dispoe-sobre-novas-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **Decreto nº 562, de 17 de abril de 2020**. Florianópolis, SC, Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-562-2020-santa-catarina-declara-estado-de-calamidade-publica-em-todo-o-territorio-catarinense-nos-termos-do-cobrade-n-1-5-1-1-0-doencas-infecciosas-virais-para-fins-de-enfrentamento-a-covid-19-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **Decreto nº 890, de 14 de outubro de 2020**. Florianópolis, SC, Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/890_DOE_21373.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n. 924**, de 23 de abril de 2020. Diário Oficial do Estado, Florianópolis, SC, 24 abr. 2020.

_____. **Lei nº 18.032, de 8 de dezembro de 2020**. Florianópolis, SC, Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2020/18032_2020_lei.html. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **Diretrizes Sanitárias**. Florianópolis, SC, 2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30719-diretrizes-para-retorno-as-aulas>. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. **Decreto nº 1669**, de 11 de janeiro de 2022. Florianópolis, SC, 12 de jan. 2022. Disponível em: <https://doe.sea.sc.gov.br/index.php/download/12-01-2022-n-21686/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. **Portaria nº 79**, de 18 de janeiro de 2022. Florianópolis, SC, 18 de jan. 2022. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=426550>. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. **COVID-19:: doses para vacinação de bebês são distribuídas em santa catarina. DOSES PARA VACINAÇÃO DE BEBÊS SÃO DISTRIBUÍDAS EM SANTA CATARINA**. 2022. Disponível em: <https://www.saude.sc.gov.br/index.php/noticias-geral/13804-covid-19-doses-para-vacinacao-d-e-bebes-sao-distribuidas-em-santa-catarina>. Acesso em: 18 nov. 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES PESTALOZZI (Brasil). **Quem Somos**. Disponível em: <https://fenapestalozzi.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 out. 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES PESTALOZZI (Brasil). **Relatório de Atividades de 2022**. Brasília: [S.I.], 2022. Disponível em: <https://fenapestalozzi.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Atividades-2021-1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; JANUÁRIO, Erika Ramos; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. **Revista Teias**, [S.L.], v. 22, n. 65, p. 147-162, 7 maio 2021. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2021.55782>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55782/37830>. Acesso em: 24 set. 2022.

FREITAS, T. N.; MACÊDO, R. F. .; SOUSA, R. L. de .; IBIAPINA, F. A. .; JESUS, I. das D. de .; SENA, L. de S.; SERRA, I. M. R. de S. Tecnologias Assistivas e Digitais na Educação Especial: o que foi possível realizar em tempos de pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e4111326211, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i3.26211. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26211>. Acesso em: 1 out. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Parceiros.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/co-realizadores>. Acesso em: 13 out. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 54-70, out./dez. 2018.

HETKOWSKI, Tania Maria; CILINDRO, Taise Passos. Google for education: estudo de caso na rede municipal de salvador, bahia. **Dialogia**, São Paulo, v. 1, n. 39, p. 1-16, 17 dez. 2021. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/39.2021.20621>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20621>. Acesso em: 05 nov. 2022.

HOSPITAL PAULISTA (São Paulo). **Alteração do processamento auditivo: quando suspeitar?**. quando suspeitar?. 2022. Disponível em: <https://www.hospitalpaulista.com.br/alteracao-no-processamento-auditivo-quando-suspeitar/>. Acesso em: 16 out. 2022.

HUNGARO, M. T. dos S. (2022). As estratégias escolares frente à COVID-19 na modalidade da educação especial dos alunos com o transtorno do espectro autista (TEA): a resignificação da presencialidade / The school strategies facing COVID-19 in the special education modality for students with autistic spectrum disorder (ASD): the resignification of the presentiality. **Brazilian Journal of Development**, 8(4), 29090–29105. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-413>

IBGE. **PNAD 2019: educação.** Brasil: [N.I], 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** (pnad contínua). Brasil: [N.I], 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30235-com-pandemia-20-estados-tem-taxa-media-de-desemprego-recorde-em-2020>. Acesso em: 22 out. 2022.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Nós.** Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/#nos>. Acesso em: 19 nov. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. PERCURSOS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA. **Rev. Bras. Ed.** Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Trimestral. Edição Especial.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2000-2010).** 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. EDUCAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO EM MEIO À TORMENTA POLÍTICO-ECONÔMICA DO BRASIL. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr. 2017.

LEHER, Roberto. Uma etapa crucial da contrarreforma. **Le Monde Diplomatique** – Brasil. 3 de novembro de 2016 (p.6-7). Disponível: <http://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>. Acesso: 19 nov. 2022.

LIMA, Yago Melo de. "**NÓS PRECISAMOS UM DO OUTRO**": reflexos das relações entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua escolarização na pandemia de covid-19. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

LIMA, Paulo Vinícius Pereira de; SOUSA, Luciane Alves Rodrigues de; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Formação de professores da Educação Básica no contexto da pandemia da Covid-19: as vulnerabilidades da educação especial. **Educação Matemática Debate**, [S.L.], v. 6, n. 12, p. 1-25, 20 abr. 2022. Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). <http://dx.doi.org/10.46551/emd.v6n12a04>.

de LIMA, W. R., CAMPOS, J. A. de P. P., & LEITE, G. G. (2021). Os impactos da Covid-19 na educação e trabalho das pessoas público-alvo da Educação Especial: revisão sistemática / The impacts of covid-19 on the education and work of Special Education target public: systematic review. **Brazilian Journal of Development**, 7(8), 83349–83369. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-509>

MAIA, N.; DA SILVA, P.; GOULART, P.; REAL, J.; PETTEN, A.; BORTOLUS, M. Tecnologia assistiva, educação especial e a pandemia da Covid-19: A necessidade da continuidade do suporte em tempos de isolamento social. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 2, p. 257-265, 29 ago. 2022.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, ESCOLA PÚBLICA E TRABALHO EDUCATIVO: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 1-21, 08 out. 2020.

MEDEIROS, Ângelo (ed.). Suspensa volta às aulas na rede particular em regiões com estado grave e gravíssimo. **Tribunal de Justiça de Santa Catarina - Notícias**. Santa Catarina, p. 1-2. 10 nov. 2020. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/imprensa/-/tj-suspende-chance-de-volta-as-aulas-presenciais-na-rede-de-ensino-particular-de-sc>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MINTO, Lalo; GALZERANO, Luciana. Educação e(m) pandemia: atividade essencial, finalidade supérflua?. **Organizações e Democracia**, Marília, ano 2021, v. 22, n. 2, p. 39-58, 22 dez. 2021. DOI <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.v22n2.p39-58>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12533>. Acesso em: 31 jan. 2022.

OXFORD. Treinar. In: Languages, Oxford. **Oxford Languages**. [N.I]: [N.I], 2022.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1186-1198, 18 dez. 2015. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educacao. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v10i4.6219>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (Município). **Decreto nº 21.340, de 13 de março de 2020.** Florianópolis, Disponível em: <http://leismunicipa.is/mixsw>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **Decreto nº 21.352, de 17 de março de 2020.** Florianópolis, Disponível em: <http://leismunicipa.is/sxwgo>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **Lei nº 10.701, de 22 de abril de 2020.** Florianópolis, SC, Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/22_04_2020_19.31.43.8f9b18f8df35189a5d4ccf64a529f893.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021

_____. **Portaria nº 156/2020,** de 1 de abril de 2020. Florianópolis, 01 abr. 2020. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/19_05_2020_11.39.08.dc4fab3b0abd60b58a31aee63784b26.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **Decreto nº 22636, de 15 de março de 2021.** Florianópolis, SC, Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=411046>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. (ed.). **Volta às aulas em Florianópolis terá formato de ensino híbrido.** 2021. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/elm/?pagina=notpagina&menu=0-i=22887>. Acesso em: 17 abr. 2021.

_____. Portaria nº 033, de 01 de fevereiro de 2021. **Portaria N° 033/2021.** Florianópolis, 01 fev. 2021. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_06_2021_10.37.52.a1c7330b9dae34ffb6d58cb5edb4e1c1.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

_____. **Plano Municipal de Contingência-Educação.** Florianópolis: [N.I], 2022. 31 p.

_____. **Protocolo para o Retorno das Aulas Presenciais no Município de Florianópolis.** Florianópolis: [N.I], 2022. 51 p.

_____. (ed.). **Covidômetro.** 2022. Disponível em: <https://covidometrofloripa.com.br/> Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. **MAPAS UNIDADES EDUCATIVAS.** 2022. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=mapas+unidades+educativas++&menu=4&submenuid=139>. Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. **Inclusão Já!** 2022. Disponível em:

<https://sites.google.com/prod/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacional/inclus%C3%A3o-j%C3%A1>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **CARGOS E ATRIBUIÇÕES**. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+atribuicoes>. Acesso em: 21 dez. 2022.

DOCUMENTO ORIENTADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS. Florianópolis: [N.I.], 2010. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2010_17.44.19.3f30068a0d94e56ab4a18a5a8bb57f68.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

Portaria nº 122/2016, de 15 de julho de 2016. Florianópolis, 01 abr. 2020. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_08_2019_15.52.25.f4a4e89982416dd0e7bf5d839e408eaf.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

RIBEIRO, Joane Lopes. **TECNOLOGIA ASSISTIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM AUTISMO NA PANDEMIA**. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RODRIGUES, Viviane; CAVALANTE, Juliana Vechetti Mantovani. A Escolarização do Público-Alvo da Educação Especial em Tempos de Pandemia da Covid-19: Uma Revisão de Literatura. **MIMESIS**. Bauru, v. 42, n. 2, p. 135-149, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação (Sed). **GOOGLE FOR EDUCATION**. 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16985-google-for-education>. Acesso em: 16 out. 2022.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “NOVA” POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO AFRONTA AOS DIREITOS HUMANOS: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - Reed**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 31 mar. 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/reed.v2i3.7908>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>. Acesso em: 07 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 67, n. 01, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SCHREIBER, D. V. A. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico. In: GARCIA, R.M.C. (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 161-209, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Município). Lei Complementar nº 546, de 18 de janeiro de 2016. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis: 2015-2025**. Florianópolis, abr. 2016. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_10_2018_12.15.31.3e1bcbd82c8eb1f6ff80d75e1fb8cd64.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

(ed.). **Política da Educação Especial**. Florianópolis, SC, Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=politica+da+educacao+especial&>. Acesso em: 22 set. 2022.

(ed.). **Prefeitura da Capital aumenta número de salas multimeios e investe mais na educação inclusiva**. 2022. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina-i=24393>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVA, Karla Wunder da; ROZEK, Marlene; BINS, Katuscha Lara Genro. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A COVID-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Educação**, [S.I], v. 10, n. 1, p. 124-136, set. 2020. Anual. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SILVA, Dileta Peres da. **Práticas Docentes em uma Escola Bilíngue para Surdos em Contexto da Pandemia Covid-19**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas – Ppge/Ufpel, Pelotas, 2022.

SIQUEIRA, D. PANDEMIA E DIREITOS DA PERSONALIDADE: DESAFIOS DO DIREITO DE IMAGEM NAS AULAS REMOTAS NO ENSINO SUPERIOR. **Duc In Altum - Cadernos De Direito**, 13(30). Recife: 2021. <https://doi.org/10.22293/2179507x.v13i30.1864>

SHARMA, P. Blended learning. **Elt Journal**, [S.L.], v. 64, n. 4, p. 456-458, 14 jul. 2010. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccq043>.

TERESINA. SEMEC. . **Plataforma das atividades da Rede Municipal de Teresina**. 2022. Disponível em: <http://escola.semec.pmt.pi.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem Somos**: transparência. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 13 out. 2022.

TOKARNIA, Mariana. Escolas particulares perdem um terço das matrículas na pandemia. **Valor Econômico**. Brasília, p. 01-01. 01 maio 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/05/01/escolas-particulares-perdem-um-tero-das-matrculas-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 22 out. 2022.

TORRES, J. P; BORGES, A. A. P. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Retratos Da Escola**, 14(30), 824-840. 2021. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1205>

Universidade Federal de Santa Catarina. **Google Suite e Office 365 disponíveis para estudantes e servidores da UFSC.** 2020. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/08/google-suite-e-office-365-disponiveis-para-estudantes-e-servidores-da-ufsc/>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 065/78**, de 3 de novembro de 1978. Florianópolis, p. 1-27. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208159/ESTATUTO_UFSC_atualizado%20mar%c3%a7o%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 abr. 2021.

UPDATE guidance on how coronavirus spreads. **Nature: The international journal of science.** [S.I], p. 7-8. 04 fev. 2021. Disponível em: <https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-021-00277-8/d41586-021-00277-8.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

VALENTE, Jonas. Covid-19: Brasil bate recorde com 4.249 mortes registradas em 24 horas. **Agência Brasil**, Brasília, p. 1-2, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-04/covid-19-brasil-bate-recorde-com-4249-mortes-registradas-em-24-horas>. Acesso em: 31 jan. 2022.