

Formação de professores da Educação Básica no contexto da pandemia da Covid-19: as vulnerabilidades da Educação Especial

Resumo: A Covid-19 foi especificada como uma pandemia com grande poder de disseminação que agregou grandes obstáculos. No âmbito educacional, professores, gestores e a sociedade convivem com um verdadeiro impasse ocasionado pelo ensino remoto. Professores e estudantes foram desafiados a adentrar em um novo campo mediado por tecnologias necessitando de uma formação, sobretudo para os que atuam com a Educação Especial. Este trabalho visa analisar as concepções de professores que atuam no ensino remoto no que diz respeito ao seu trabalho com estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Realizamos uma pesquisa por intermédio de um questionário com 174 professores de diferentes estados brasileiros a fim de compreender sua formação para atuar no contexto remoto com os estudantes da Educação Especial. Os resultados apontaram para a necessidade de formação dos professores que atuam com estudantes com Necessidades Educativas Específicas; repensar na formação continuada e que seja capaz de romper o olhar de incapacidade frente ao trabalho com estudantes com NEE, bem como repensar a educação inclusiva no contexto do ensino remoto de modo a incluir todos os estudantes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino Remoto. Educação Inclusiva. Covid-19.

Basic Education Teachers formation in the Covid-19 pandemic: the Special Education Vulnerabilities

Abstract: Covid-19 was classified as a large power dissemination pandemic that created huge obstacles. On the Educational scope, teachers, principals, and the society live with a truly impasse caused by the remote teaching. Teacher and students were challenged to get into a new field mediated by technology, requiring a qualification, especially for those who work with Special Education. This article aims to analyze teachers who work with remote teaching conceptions according to their work with Special Educational Needs – SEN – students. We made a research based on a questionnaire with teachers from different Brazilian states to understand their qualification to work with remote teaching with the Special Education students. The results show a formation necessity for those who work with Special Educational Needs students, and also rethink the inclusive education in the remote teaching context in a way to include all the students.

Keywords: Teacher Training. Remote Teaching. Inclusive Education. Covid-19.

Formación de profesores de la Educación Básica en el contexto de la pandemia Covid-19: las vulnerabilidades de la Educación Especial

Paulo Vinícius Pereira de Lima

Mestre em Educação. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Brasília, Brasil.

 orcid.org/0000-0001-6679-8439

 paulodzeta@gmail.com

Luciane Alves Rodrigues de Sousa

Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Brasília, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-7581-5461

 ludoagilson@gmail.com

Geraldo Eustáquio Moreira

Doutor em Educação Matemática. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-1455-6646

 geust2007@gmail.com

Recebido em: 06/11/2021

Aceito em: 08/04/2022

Publicado em: 20/04/2021

Resumen: La Covid 19 fue especificada como una pandemia con gran poder de difusión que resultó en grandes obstáculos. En el ámbito educativo, profesores, gestores y la sociedad conviven con verdaderos desafíos ocasionados por la enseñanza remota. Docentes y estudiantes fueron desafiados a ingresar en un nuevo campus mediado por las tecnologías, al cual necesitaban de formación adicional, principalmente para los docentes que trabajan con la Educación Especial. De este modo, este artículo tiene como objetivo analizar las concepciones de los profesores que trabajan en la enseñanza remota con respeto a su actividad laboral con estudiantes con necesidades educativas diferenciadas y estudiantes con alguna discapacidad intelectual. Se realizó una investigación de metodología cuantitativa a partir de cuestionarios, que contó con la participación de 174 profesores de distintos Estados brasileños, con el propósito de comprender su formación para trabajar en el contexto remoto con estudiantes de la Educación Especial. Los resultados apuntaron la necesidad de capacitación de los profesores que trabajan con estudiantes con necesidades educativas diferenciadas; repensar desde una formación continuada que pueda romper con la mirada de la no capacidad de estudiantes de la educación especial; y por último repensar la educación inclusiva en un contexto de aprendizaje remota con el fin de incluir todos los estudiantes.

Palabras clave: Formación de Profesores. Enseñanza Remota. Educación Inclusiva. Covid-19.

1 Introdução

O contexto histórico demarcado por lutas e conquistas no que diz respeito à Educação Inclusiva no território brasileiro tem mostrado resistência quanto aos obstáculos e adversidades que ocorrem em toda sua trajetória. A busca por uma formação inicial e continuada que favoreça as transformações necessárias em uma sociedade que valorize a aprendizagem por todos os indivíduos ainda é um patamar a ser conquistado.

Nessa mesma perspectiva, Vieira e Moreira (2018, p. 562) apontam que o contexto atual em que vivemos, seja na esfera nacional, seja na internacional, exige atitudes que direcionem os indivíduos “a discussões que as fazem refletir sobre alguns pontos importantes e constituidores da diversidade humana, tais como a tolerância étnico-racial e religiosa; as questões de gênero; as posições políticas; a inclusão e a integração; a violência doméstica, entre outros”.

Em se tratando do contexto atual, provocado pela propagação do vírus da Covid-19, do mesmo modo que as diferentes modalidades da Educação Básica, a Educação Especial precisou se ajustar e inovar a forma de conceber o ensino sob essa nova perspectiva. Na modalidade da Educação Especial, além dos obstáculos enfrentados cotidianamente, se tornou evidente a necessidade de um trabalho colaborativo envolvendo escola e família, possibilitando, assim, a continuidade dos processos de

ensino e de aprendizagem ainda que diante da suspensão das aulas presenciais.

É importante ressaltar que em tempos anteriores ao momento atual, o cenário da educação enfrentava um momento de lutas e conflitos que se prolongou nos últimos anos com o fortalecimento de políticas neoliberais, necessitando cada vez mais de uma educação capaz de formar cidadãos críticos e capazes de modificar seu contexto social. Todavia, para que isso ocorra, a premência de medidas que valorizem todos os profissionais da educação se faz indispensável. Corroborando com esses pensamentos, Moreira (2020, p. 14) enfatiza que,

no ambiente educacional, com cortes irreparáveis nas bolsas de estudantes da graduação ao pós-doutoramento; na Ciência, cujas as tentativas de destruição da pesquisa brasileira ecoam mundo afora; na proteção ao meio ambiente, que, somente em agosto deste ano, queimadas devastaram quase 30 mil quilômetros quadrados da Amazônia; nas ideias retrógradas e fracassadas de se combater a diversidade existente na cultura brasileira, como é o caso desastroso pensamento de que “menino veste azul e menina veste rosa” e na falta de incentivo à cultura, o Brasil precisa de investigadores nas universidades, que, para além de suas atividades acadêmicas, no encrostamento de suas áreas, busquem fortalecer o senso de criticidade.

Diante dessas contestações, defendemos a necessidade de priorizar a formação continuada como importante mecanismo de combate às concepções e aos mitos que norteiam a Educação Inclusiva dos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE). No âmbito da Educação Inclusiva, neste momento caótico, onde se vivencia práticas alicerçadas ao ensino remoto, compactuamos com os pensamentos de Moreira e Manrique (2014a, p. 150), ao defenderem a necessidade de incluir o professor na Educação Especial “ofertando-lhe condições de trabalho satisfatórias, uma vez que a inclusão dá o direito da pessoa com deficiência ter acesso ao espaço comum da vida em sociedade”. Nesse sentido, corroboramos com D’Ambrósio (2000), visto que os estudantes bem como os professores necessitam desenvolver-se socialmente e intelectualmente, no progresso de suas habilidades, sem embargo do nível de dificuldade manifestado pelo estudante.

Diante dessas discussões, a fim de compreendermos a formação de professores da Educação Básica quanto aos estudantes, público da Educação Especial no Distrito Federal e dos diferentes estados brasileiros, durante o período de pandemia do novo coronavírus, nosso estudo objetivou analisar as concepções de professores que atuam no ensino remoto no que diz respeito ao seu trabalho com estudantes com NEE com a finalidade de

fomentar ações que despertem o interesse de pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação em inteirar-se das questões sociais da educação frente ao momento atual.

2 Educação inclusiva em tempos de pandemia: obstáculos a serem superados

O ano de 2020, sem dúvida alguma, marcou a trajetória pedagógica do nosso país. No dia 11 de março deste mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a doença Covid-19 como pandemia, o que provocou diversas mudanças em todos os contextos da sociedade. Sendo deliberado estado de calamidade pública em todo o território brasileiro, tal decisão limitou o “contato interpessoal e convívio social trouxeram inúmeros desafios a serem superados” (MOREIRA e VIEIRA, 2020, p. 171).

Desde então esse quadro pandêmico tem alterado a rotina pedagógica das escolas e da sociedade com grandes mudanças dentro de nossas casas quanto ao auxílio pedagógico, agora feito diretamente pelos pais e/ou outros membros da família. No âmbito do Distrito Federal bem como nos demais estados da Federação, foi decretada uma série de diligências que almejavam reduzir a propagação da Covid-19, entre elas, a interrupção prolongada das aulas.

Problemas como salas de aula lotadas, escolas sucateadas, estrutura deficitária, ficaram para trás ou pelo menos em segundo plano. A preocupação tanto de professores e gestores, quanto das famílias passou a ser com o foco de como tornar a aprendizagem possível, com resultados positivos e duradouros ante o quadro das aulas online e como evitar o aumento das desigualdades sociais.

As respostas à crise da Covid-19, que afetou 1,6 bilhão de estudantes, não deu atenção suficiente à inclusão de todos os estudantes. Enquanto 55% dos países de renda baixa optaram pelo ensino a distância online na educação primária e secundária, apenas 12% das famílias nos países menos desenvolvidos têm acesso à internet em casa. Mesmo abordagens com baixo uso de tecnologia não são capazes de assegurar a continuidade da aprendizagem. Entre os 20% mais pobres das famílias, apenas 7% possuem um rádio na Etiópia, e nenhuma possui um aparelho de televisão. No geral, cerca de 40% dos países de renda baixa e média-baixa não apoiam estudantes em situação de risco de exclusão. Na França, até 8% dos estudantes perderam contato com os professores após três semanas de confinamento (UNESCO, 2020, p. 15).

Por efeito de todo este cenário caótico, situam-se os professores, estudantes e familiares experienciando impasses relativos ao retorno às aulas presenciais, bem como

ao atendimento pedagógico no cenário de aulas remotas. Esses impasses são potencializados no atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas não só pelo regresso às aulas presenciais devido às comorbidades enfrentadas por essa clientela como também às dificuldades de acesso aos equipamentos e à internet, fundamentais para o acesso às aulas remotas. Diante desse quadro, é preciso fortalecer as discussões em prol das formas de comunicação educacional e ensino e aprendizagem ofertadas aos Estudantes com NEE, como destaca Magalhães (2020, p. 213):

Nesta dinâmica, questões relacionadas as desigualdades sociais como a falta de acesso a equipamentos de tecnologia, redes de internet, falta de alimentação e renda, evidenciam um contexto ainda mais grave para os estudantes que além de compartilharem de todas estas condições, apresentam necessidades específicas de aprendizagem como é o caso dos estudantes com deficiência.

Com a interrupção das aulas presenciais, professores e estudantes com NEE se viram desafiados a um novo cenário, necessitando mudar, inesperadamente, para um ensino mediado pela tecnologia. “transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (MOREIRA, HENRIQUES e BARROS, 2020, p. 352). Assim é urgente defender a inclusão dos estudantes com deficiência na escola nesse novo contexto desenhado pela pandemia como defende Moreira (2016, p. 743): “dar voz àqueles que estão em minoria na sociedade”.

Não precisa ser arguto para perceber o prejuízo acadêmico que virá como resposta a todos os problemas enfrentados nesse tempo, incluindo o atendimento aos estudantes com NEE. Sem dúvidas, a falta de acesso ou a limitação ao ensino remoto, tem deixado as camadas mais carentes de nossa sociedade em aparente dano. Conforme ressaltado por Kamenetz (2020), a interrupção prolongada das aulas em tempos de pandemia mostra a cruel evolução das desigualdades sociais existentes. A pandemia nos impôs adaptações na nossa rotina escolar e nas nossas práticas pedagógicas, que exigiram que professores se reinventassem no modo de ensinar, sobretudo com um olhar mais específico e cuidadoso aos estudantes com NEE.

Diante desse fato, faz-se necessário tecer algumas reflexões que visam intensificar essas discussões. Como tem sido o preparo dos professores para ministrar aulas remotas para os estudantes com NEE? Quais são as reais necessidades dessa clientela? É possível dizer que avanços pedagógicos têm sido alcançados? Como conduzir aulas interativas e

atraentes frente às desigualdades de acesso às tecnologias?

Se em circunstâncias “normais”, questões como essas são alvo de inquietações entre os professores, quiçá no contexto de pandemia. Diante disso concordamos com Moreira e Riviera (2018) quando afirmam que “as classes regulares e de inclusão estão cada vez mais superlotadas e os professores cada vez com cargas mais elevadas, minimizando as condições de se aperfeiçoarem para atender à diversidade em sala de aula” (p. 137).

Temos em nossa legislação a garantia do acesso a uma educação de qualidade que atenda os estudantes em suas necessidades específicas. A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no artigo 2º, determina que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 39).

O atual momento em que vivemos exige políticas públicas que garantam esses direitos, mesmo em meio aos prejuízos pedagógicos sofridos devido a pandemia. Um olhar cuidadoso frente ao atual contexto, onde professores do mundo inteiro têm lançado mão das tecnologias para alcançar, ainda que de maneira mínima, seus estudantes, incluindo os estudantes com NEE, deve ser valorizado.

Concordando com o que diz Arruda (2020, p. 263), é preciso ter a escola como lugar de acolhimento e constante formação de modo a estabelecer relações de aprendizagem mesmo em espaços não escolares: “Muitos países têm discutido mecanismos para que se garanta o convívio escolar e as conexões escolares, apesar da distância, buscando possibilitar uma política pública de manutenção das portas escolares abertas ainda que de forma virtual”. Sem dúvida alguma, por ser uma instituição democrática, a escola precisa garantir suas portas abertas para todos os estudantes, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais.

Além do atendimento pedagógico, a escola muitas vezes oferece para os estudantes com NEE cuidados que vão além das questões didáticas. As famílias e os próprios estudantes encontram na escola suporte emocional, social, psicológico e, porque não dizer, assistência à saúde também (SILVA *et al.*, 2020). Por isso a necessidade desse atendimento transpor os limites pedagógicos, pois nossos estudantes com NEE têm

sofrido pela ausência das relações interpessoais tão intensas e necessárias para essa clientela, que muitas vezes vê a escola como o único lugar para conversas, incentivos e amizades.

Nesse entendimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer n. 5, no dia 28 de abril de 2020, que trata das diretrizes para orientar escolas da Educação Básica e instituições de Ensino Superior durante a pandemia do coronavírus”, quanto à organização do calendário escolar e, ainda, considerar as atividades não presenciais para o cumprimento dos dias letivos exigidos durante o ano escolar. Dentre essas diretrizes, há orientações para a Educação Especial:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas (BRASIL, 2020, p. 15).

O atendimento pedagógico, no ensino remoto, dos estudantes com NEE exige do professor um olhar sensível e único para cada estudante. Cada ação realizada pelos professores no sentido de incluir e de fortalecer o vínculo dos estudantes da Educação Especial, nesse contexto tão desafiador que é o ensino remoto, deve ser vista como estratégia frente ao forte impacto que a pandemia deixará no cenário educacional do nosso país.

3 Formação de professores em tempos de pandemia e o público da Educação Especial

As adversidades enfrentadas no cenário contemporâneo no âmbito da educação têm passado por muitos obstáculos, sobretudo do estudante com NEE. Ainda que essa modalidade de ensino tenha conquistado espaços quanto a uma educação para todos de modo a valorizar suas capacidades e singularidades, e ter amparo legal com a propulsão de políticas públicas que fomentem o investimento e a garantia de direitos para este público, essas interpelações se manifestam de difícil compreensão no cenário escolar.

Essa circunstância se intensificou ainda mais com o surgimento da pandemia ocasionada pela Covid-19, quando profissionais de educação necessitaram reconsiderar suas ações pedagógicas, em decorrência das aulas ofertadas de maneira remota. De acordo com Teixeira *et al.* (2021, p. 967), “essa nova realidade reacendeu os debates na área da

Educação sobre o formato de educação escolar que vem sendo praticado, sob a influência do modelo de ensino tradicionalista, bem como sobre o papel das novas tecnologias no ambiente escolar”.

Corroborando com esse pensamento, Lima *et al.* (2020, p. 5) enfatizam que “no cenário educacional brasileiro, temos vivenciado inúmeros desmontes e desvalorização da profissão docente. Vivemos num dos tempos mais sombrios para variados setores sociais, com forte indicativo do desgosto pela educação”.

Nesta conjuntura, para amparar as necessidades da educação inclusiva, a formação continuada de professores teve que ser redefinida de modo a acolher estes estudantes mesmo que em um formato de ensino remoto, dispondo de novas ferramentas que oportunizassem um amparo nesse contexto social em que vivenciamos uma onda frequente de infecções e mortes abarcadas pelo alastramento do vírus. Sem dúvida alguma, esse contexto pandêmico nos revela a necessidade de mudanças e abre oportunidades para que professores e professoras discutam e reflitam sobre o uso da tecnologia dentro de nossas salas de aula, sobretudo com a pessoa com deficiência (SONNER, COSTA e LLINARES, 2021).

É importante enfatizar que, no decorrer dos últimos anos, o processo de escolarização dos estudantes com NEE tem se direcionado a uma concepção de educação na perspectiva inclusiva que defende que todos os indivíduos possam usufruir “de uma escola de qualidade com suportes adequados para a sua escolarização, permitindo a esses indivíduos o acesso às escolas regulares e possibilitando o combate das atitudes discriminatórias e a construção de uma sociedade inclusiva” (REDIG *et al.*, 2020, p. 2).

Consoante a esse pensamento, Moreira e Manrique (2014b, p. 146) reiteram que “temos aprendido muito acerca da inclusão, dos seus processos emancipatórios e constitutivos, da legitimação dos atores sociais que lutam e buscam igualdade de direitos para todos e, mediante os vários diálogos realizados com os atores sociais envolvidos nesta investigação”. O que torna indispensável “valorizar as diferenças e dar condições para a aprendizagem considerando as mais diversas manifestações de capacidades e inteligências aproveitando-as e procurando conduzi-las o mais próximo possível aos padrões estabelecidos” (RODOVALHO, PORTO e MOREIRA, 2016, p. 55).

Apesar de a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação

Inclusiva (BRASIL, 2008) deliberar que os respectivos sistemas de ensino são responsáveis por viabilizarem propostas apropriadas aos estudantes NEE, a inclusão educacional requer não somente o acesso, como a permanência, a atuação e o desenvolvimento dos estudantes, considerando a garantia desses direitos, sobretudo nesse momento caótico.

Para Redig *et al.* (2020), a concepção de uma Educação Inclusiva não deve se limitar somente aos estudantes, necessita ir além, contemplando os modos de planejar e propor ações na escola que garantam estruturas mínimas para os processos de ensino e de aprendizagem de todos. Nesse cenário, reforçamos a importância de uma boa formação para que o professor possa agregar em suas práticas educacionais de modo a contemplar todos os sujeitos que nele atuam, em especial os estudantes NEE, conforme defendido por Moreira (2012, p. 170), que assevera que as professoras e os professores

precisam estar mais bem preparados para lidarem com esta clientela, uma vez que todas as escolas são consideradas inclusivas e, por força da lei, são obrigadas a atender todos os tipos de alunos sob pena de responderem por prática de exclusão e preconceito. Embora os programas de atendimento ao aluno com desenvolvimento atípico buscam resguardar uma série de direitos e conquistas destes estudantes, nada adianta se não estiverem preparados e que tenham domínio de sala de aula em todos os aspectos.

Não obstante, com a vicissitude agravada pela pandemia, o contexto educacional passou por um processo de readaptação frente às demandas para uma oferta de ensino remoto; estudantes e professores tiveram que se adaptar a essa mudança de emergência de forma a atender às demandas atuais. Neste processo, o uso de recursos tecnológicos passou a ser indispensável de modo a amenizar as sequelas trazidas pela Covid-19, apontando ainda mais a necessidade de investimentos constantes em formações continuadas de professores.

De acordo com Moreira (2019), o progresso tecnológico que vivenciamos atualmente oportuniza uma revolução sobre as práticas de ensino que por sua vez transformam as ações dos indivíduos que nelas atuam. Para que isso ocorra é necessário um olhar constante de formação sobre novas práticas frente a uma sociedade em constante inovação.

De acordo com Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021), no campo da Educação Inclusiva, a elaboração de um plano para as atividades remotas foi planejado sem a

atuação do governo, alicerçado a um desenvolvimento coletivo em parceria com os diferentes setores da sociedade, o que propulsou a formação por meio de *lives* muito frequentes nesse momento. O que reforça ainda mais a necessidade de vivenciar práticas inovadoras que expressem um trabalho colaborativo entre escola e sociedade, possibilitando a continuidade da educação inclusiva, ainda que com a interrupção das atividades presenciais.

4 Metodologia

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções de professores que atuam no ensino remoto no que diz respeito ao seu trabalho com estudantes com NEE, com o propósito de fomentar ações que despertem o interesse de pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação em inteirar-se das questões sociais da educação frente ao momento atual, sobretudo das que tratam do público da Educação Inclusiva.

Para respondê-lo, de forma restrita, buscamos compreender o cenário educacional no período de pandemia, sobre a temática dos estudantes com NEE e analisar as concepções dos professores sobre o seu trabalho com esses mesmos estudantes no período de pandemia. O grupo de sujeitos que contribuiu para esta pesquisa é composto por 174 professores de diferentes áreas de conhecimento, de diferentes estados brasileiros e do Distrito Federal.

Para isso, adotamos como coleta de dados para a pesquisa um guião construído de modo coletivo pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM), certificado pela Universidade de Brasília (UnB) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), composto por duas partes: a primeira com as informações pessoais dos entrevistados, bem como, gênero, idade, tempo de experiência profissional, entre outras informações. Por sua vez, a segunda parte é composta por questões que buscam compreender o contexto remoto da Educação Básica vivenciada em tempos pandêmicos e como tem se permeado o trabalho com estudantes com NEE neste contexto pandêmico. O guião possui 23 itens, sendo três deles voltados para o trabalho dos professores com os estudantes NEE, conforme apresentado no Quadro 1.

Neste estudo, de abordagem qualitativa, os dados coletados para análise contaram

com as informações colhidas mediante um questionário online, onde se analisou as concepções dos professores entrevistados sobre a sua prática educacional com os estudantes com NEE, no período pandêmico provocado pela doença da Covid-19. Tal procedimento, se mostrou bastante satisfatório, uma vez que intencionamos compreender as concepções desses professores sobre o público da Educação Especial. Nesse sentido, Gil (1999, p. 128), enfatiza que o questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Dessa forma, para atender os objetivos anteriormente mencionados, utilizamos uma abordagem do tipo explicativa, que se dispõe a identificar se elementos determinam ou favorecem para a causa dos fenômenos estudados. De acordo com Gil (1999), uma pesquisa explicativa, para ocorrer deverá ter todos os seus dados descritos e suficientemente detalhados.

Dos 174 participantes da pesquisa, 133 professores são do gênero feminino, representando um percentual de 76,4% dos entrevistados, enquanto 41 são do gênero masculino, contemplando 23,6%. Em se tratando do maior nível de escolaridade dos entrevistados, 114 professores, ou 65,6% dos depoentes, possuem especialização; 28 professores, ou 16,10%, possuem licenciatura; 3 professores, ou 1,70%, possuem magistério; 4 professores, ou 2,3%, possuem complementação pedagógica; 23 professores, ou 13,2%, possuem mestrado e, por fim, 2 professores, ou 1,1%, afirmaram ter doutorado. Em relação ao instrumento de coleta de dados (questionário), buscamos propor questões claras e objetivas, procurando evidenciar para o pesquisado, os objetivos gerais da pesquisa, conforme podemos observar no Quadro 1.

O questionário foi composto por 23 questões, relacionadas às tecnologias sociais e/ou educacionais empregadas pelas professoras e pelos professores no ensino remoto, bem como conhecer suas angústias e dificuldades neste processo. No entanto, para este estudo, em função de nossos objetivos, debruçamo-nos sobre três questões, conforme se vê no Quadro 1.

A construção desse questionário ocorreu de maneira colaborativa, cada item foi posto à análise por um grupo de pesquisadores, composto por professores da Educação Básica e Superior, estudantes de graduação e pós-graduação, mestres e doutores, que

possuem ampla experiência com pesquisas em torno da Educação Básica e seus variados campos, com o propósito de validação quanto à relevância e pertinência das questões analisadas.

Quadro 1: Roteiro de pesquisa e objetivos

Questões	Propósito (oculto aos entrevistados)
1) Você tem em sua sala de aula remota alunos que apresentam alguma Necessidade Educacional Específica (NEE)? (Exemplo: deficiência auditiva, intelectual, visual, física, múltipla; transtorno global do desenvolvimento; autismo...).	Verificar se os professores entrevistados têm em sua sala alunos com NEE e quais os tipos de especificações eles atendem.
2) Indique a probabilidade de você vir a trabalhar somente com alunos com NEE em aulas remotas. () grande () moderada () pequena () nenhuma	Compreender se esse momento pandêmico contribuiu para ações de exclusão e/ou segregação dos estudantes com NEE.
3) Você já participou de alguma formação para trabalhar com ensino remoto voltado a alunos com NEE?	Verificar as formações destes professores para o trabalho com o público da educação inclusiva no ensino remoto.

Fonte: DIEM (2020)

Para compreender as concepções dos professores entrevistados, selecionamos três questões, duas subjetivas e uma objetiva, conforme podemos observar no roteiro de pesquisa apresentado no Quadro 1.

5 Os resultados e as análises dos dados da pesquisa

Com base nas informações coletadas, por intermédio do questionário aplicado junto aos professores, daremos início à tabulação das respostas e interpretação dos itens. As soluções apresentadas foram agrupadas, analisadas, investigadas e interpretadas. Nesse contexto, para cada item analisado, apresentamos o seu propósito, assinalando o percentual de soluções dadas a cada questão, a argumentação e o confronto com os pesquisadores da área.

A primeira questão analisada teve como objetivo saber se dos professores entrevistados possuíam, em sua sala de aula remota, estudantes com NEE, e quais os tipos de NEE eles atendiam.

Das respostas atribuídas ao item um podemos inferir que: quando indagados sobre o trabalho com estudantes com NEE, em sua prática remota, observa-se que a opção “sim”

foi assinalada por um total de 110 professores, ou 63% dos depoentes, que trata do trabalho com estudantes com NEE em sua sala de aula remota; e 64 professores, ou 37% dos respondentes, assinalaram a opção “não” e informaram não terem em suas salas de aula remota nenhum estudante com NEE.

Ora, tais resultados entram em conformidade com o pensamento de Lima (2016, p. 57) que defende que a inclusão

trata-se de uma trajetória contínua, ou seja, diz respeito a um processo de melhorias dentro da instituição de ensino, com a colaboração de toda a comunidade escolar sem tempo limite para terminar. Ademais, trata-se de um processo de identificação e minimização dos fatores de exclusão, inerentes às instituições sociais.

Diante dos números revelados na questão, percebemos que a inclusão é uma realidade na maioria de nossas escolas e que uma hora ou outra os professores encontrarão estudantes com NEE em suas salas de aula; para tanto, faz-se necessário que os professores estejam preparados para atenderem esses estudantes de maneira primorosa. Nesse sentido, Correia (2008) informa que as condições impostas academicamente para o trabalho com o estudante com NEE, torna maior as frustrações e angústias dos professores, sendo indispensável a adequação na sua formação. Essa preparação perpassa pela formação inicial na perspectiva dos direitos humanos bem como pelo uso de diferentes metodologias que garantam a aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (MOURA *et al.*, 2021).

De acordo com Moreira e Manrique (2014b), os professores em sua maioria têm procurado, cada vez mais, maneiras de amenizar as lacunas deixadas em sua formação inicial, por intermédio de uma formação continuada. De acordo com os autores, a procura por essa qualificação tem sido para atender as exigências do trabalho com a inclusão, buscando assim amenizar os impactos referentes as aprendizagens dos estudantes com NEE. Para esses pesquisadores, a educação dos estudantes com NEE deve estar distante da visão de uma educação que tenha como objeto o isolamento social e cultural do indivíduo, o que requer “os atores responsáveis pelo atendimento pedagógico, conheçam as exigências socioculturais que se apresentam no desenvolvimento e na educação do aluno com NEE” (MOREIRA e MANRIQUE, 2014a, p. 191).

De posse desses entendimentos, ressaltamos a importância de, mesmo em tempos

de pandemia, decorridos da doença Covid-19, o ensino remoto dos estudantes com NEE deve ser favorável de inclusões (no plural mesmo), para que não haja retrocessos em termos de aprendizagens destes estudantes. Para tanto, o professor deve ter uma formação rica para atuar de maneira significativa visto que a inclusão de estudantes com NEE é uma realidade cada vez mais presente em nossas salas de aula.

Ressaltamos ainda que os resultados provenientes desta investigação, nos possibilitam fazer indagações acerca da realidade da inclusão dos estudantes com NEE em nossas salas de aula, bem como o olhar desses professores frente a esses estudantes com NEE, o que requer uma melhor compreensão de pesquisas que tenham o intuito de fortalecer a importância da formação continuada dos professores que atendem essa clientela, objetivando oferecer a eles uma educação de fato inclusiva.

Quando indagados sobre quais os tipos de NEE que atendiam, os depoentes que assinalaram ter em sua sala de aula estudantes deste público, construímos uma nuvem de palavras (Figura 1) com base nas respostas apresentadas pelos professores.



Figura 1: Nuvem de palavras com as especificidades que os professores atendem (DIEM, 2020)

A nuvem de palavras foi construída a partir das palavras-chave elencadas por cada professor, ao evidenciar o tipo de especificidade que trabalha em sua sala de aula remota, o que nos favorece uma melhor visualização da diversidade e relevância do tema tratado. Quanto maior a palavra, mais ela se repetiu nas respostas dos professores conforme podemos observar na Tabela 1.

A segunda questão analisada tinha como intenção compreender se esse momento

pandêmico contribuiu para ações de exclusões e/ou segregação dos estudantes com NEE.

Tabela 1: Lista de palavras com maior ocorrência

Palavras	Quantidade de ocorrências
Deficiência intelectual	38
Autismo	22
Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade	15
Transtorno do espectro autista	12
Deficiência física	11
Deficiência auditiva	9
Síndrome de down	8
Distúrbio do processamento auditivo Central	7
Transtornos globais do desenvolvimento	7
Deficiência visual	6
Deficiência múltipla	4
Transtorno desafiador de oposição	2
Asperger	2
Dislexia	2
Deficiência motora	1
Deficiência mental	1
Estimulação precoce	1

Fonte: DIEM (2020)

Quando questionados sobre a probabilidade de vir a trabalhar com estudantes NEE no ensino remoto, os participantes interrogados, em sua maioria, declaram ser pequenas as chances, o que representa um público de 62 professores ou 35,6%; a opção nenhuma foi assinalada por 33 professores, o que representa um percentual de 19% dos entrevistados; 28 professores declaram ser grande a possibilidade de vir a atender esse público, o que representa 16,1% dos entrevistados; e, por fim, 51 professores declaram moderadas essas chances, o que representa um percentual de 29,3% dos interrogados (Gráfico 1).

Sobre esse prisma, Paiva (2019) salienta que a formação inicial e continuada de professores no que diz respeito à educação inclusiva de estudantes NEE, muitas vezes tem se restringido aos processos de ensino e avaliação, uma vez que a temática tem sido pouca ou quase nunca abordada na constituição de sua graduação. Uma vez que “dar

importância ao contexto social dos estudantes com suas singularidades é a premissa para obtermos bons resultados que ultrapassem a sala de aula, de modo a formar o cidadão atuante e crítico ante a sua sociedade” (PAIVA e LIMA, 2021, p. 175).

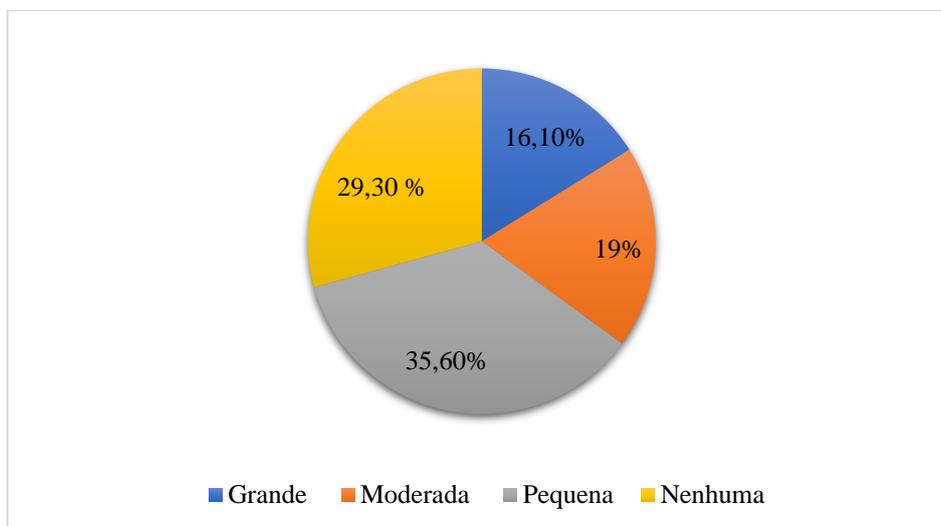


Gráfico 1: Probabilidade de o professor trabalhar somente com alunos com NEE em aulas remotas
Elaboração dos Autores (2021)

Uma vez que os obstáculos que permeiam a aprendizagem, a capacidade de pensar, a intelectualização e o convívio social estimulam nosso comportamento, assim como nossas práticas docentes, em particular no modo como desenvolvemos mecanismos de aprendizagens para os estudantes com NEE. Dessa maneira, incitar reflexões sobre a maneira como estes estudantes “aprendem e como ensinamos para que esses estudantes sejam visibilizados sob um olhar de aprendizagem constante e, não somente, como adaptados. E dando-nos motivações para lutar por uma inclusão que beneficie todos em seu processo de construção de conhecimentos” (PAIVA e LIMA, 2021, p. 178).

Os resultados apresentados entram em confronto com o defendido por Moreira e Manrique (2014a, p. 196), ao defenderem que o atual cenário de investigações fomenta a necessidade de reformulações sobre a prática educativa em especial para os “professores que ensinam não só Matemática, mas outras disciplinas escolares, devem buscar alternativas que contribuam para a educação”. Ainda segundo os autores, a inclusão dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, tem contribuído para a formulação “de práticas pedagógicas capazes de transformar a atual realidade escolar se faz tão presente na vida de alunos com NEE” (MOREIRA e MANRIQUE, 2014a, p. 196).

Os resultados também evidenciam contrariedades em relação aos direitos do estudantes com NEE, uma vez que a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 7), retrata que o acesso dos estudantes com NEE, tem como objetivo a sua inclusão que se permeia mediante “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares garantindo o “atendimento educacional especializado” e a “formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”

Nesse sentido, embora o percentual de professores que contribuíram para a pesquisa mostre abertura para o trabalho com esses estudantes, ainda é preocupante a quantidade que é contrária a isso, o que expressa a necessidade de repensarmos sobre a formação de professores que seja capaz de romper esse olhar de incapacidade frente ao trabalho com os estudantes NEE.

As discussões anteriormente debatidas são ratificadas por Moreira e Manrique (2013) ao defenderem que, ainda que os estudantes com desenvolvimento atípico venham a ser comparados com outros estudantes de uma sala de aula regular, no que diz respeito às suas aprendizagens, os instrumentos adotados para o seu progresso são distintos. Dessa forma, “fica inviável comparar o nível de dificuldade no ensino de crianças da sala de aula regular com aquelas que apresentam desenvolvimento não típico, devido à complexidade do desenvolvimento humano e a singularidade presentes em cada um” (MOREIRA e MANRIQUE, 2013, p. 4).

É nesse cenário que defendemos que a educação, em especial aquela que trata dos estudantes com NEE, deve estar distante dos padrões que almejam apenas a sua interação com a sociedade e cultura, indo muito além disso. Devem construir meios para a superação de suas dificuldades, uma vez que defendemos uma prática inclusiva em meio às decorrências vivenciadas no mundo contemporâneo, circundado por intolerâncias, exclusões e, especialmente, por transgressões no que diz respeito à dignidade humana, intensificado ainda mais neste cenário pandêmico vivenciado pela Covid-19 (VIEIRA e MOREIRA, 2020).

Por fim, a última questão analisada tinha como propósito verificar se os professores participaram de formações com o foco para o trabalho com o público da educação inclusiva no ensino remoto. Quando interrogados a respeito da formação continuada para trabalhar com os estudantes NEE, os depoentes em sua maioria, declaram não ter recebido formação, sendo 151 entrevistados concordantes, ou 86,8% dos sujeitos.

Por sua vez, 23 professores, o que representa 13,2% dos entrevistados, assinalam ter recebido alguma formação para atuar com os estudantes NEE no contexto remoto.

Com os estabelecimentos de ensino fechados devido aos impactos da doença Covid-19, professores e estudantes se viram desafiados a dar continuidade às suas aprendizagens, que anteriormente eram na escola e passaram a acontecer em seus lares. Nesse contexto, surgiu a importância da formação do professor para atuar nesse momento, conforme apontado por Joye, Moreira e Rocha (2020, p. 13), com o surgimento de “formações aligeiradas para que escolas implementem, o mais rápido possível, aulas virtuais para que a educação escolar dos alunos aconteça”. Ainda segundo as autoras, em alguns casos, essas formações não ocorrem, o que existe é a imposição da utilização de tecnologias digitais para atender esse momento, sem a devida formação para os professores. Não podemos desconsiderar que “a formação deve ser concebida como elemento chave, capaz de contribuir para a mudança e promoção da inclusão” (LIMA, 2016, p. 65). Assim, “formar professores competentes para trabalhar em contextos e com estudantes cada vez mais heterogêneos passa a ser um grande desafio que tem sido enfrentado pelas instituições formadoras de professores” (LIMA, 2016, p. 61).

Consoante à importância do preparo para atuação com os estudantes NEE, Paiva (2019, p. 70) enfatiza que “a formação inicial e continuada de professores é um grande desafio enfrentado pelas IES e pelo Estado, tendo em vista a diversidade de estudantes que encontramos em sala de aula”. Nesse mesmo contexto, colaboramos com as ideias de Moreira e Manrique (2014a, p. 197), ao declararem que “a formação contínua é, também, uma forma de minimizar tais atitudes com relação aos alunos com NEE. Talvez se ocorressem com maior frequência, intensidade e se os cursos fossem gratuitos, teríamos resultados mais significativos”.

É necessário observar as contrariedades apresentadas nessas questões. Embora o percentual de professores entrevistados não tenha recebido formação continuada para trabalhar com estudantes com NEE, se repararmos com as questões discutidas anteriormente, é possível observar também que grande parte dos mesmos professores não conseguem identificar em sua sala de aula remota esses estudantes, e reafirmam em grande parte a possibilidade de não trabalhar com esse público, o que nos faz repensar sobre a eficácia dessa formação continuada ofertada para esse momento.

E, assim, defendemos que as discussões construídas ao longo dessa investigação

contribuíram para repensar a educação inclusiva, em especial sobre os estudantes com NEE, inseridos nesse contexto de ensino remoto. Tais discussões nos revelam que a inclusão é uma etapa a ser conquistada; é também uma esperança de transformações, de renovo, ainda mais em se tratando do atual cenário, onde a aprendizagem se faz com todos e para todos de modo a superar as adversidades e a valorizar as singularidades apresentadas por cada indivíduo.

Igualmente importante, a formação inicial deve oportunizar ações muito além do viés da conexão existente entre teoria e prática, “pois ainda que não ocupem grande carga horária, se bem planejadas e aplicadas visando a contextualização da realidade escolar, apresentam resultados reflexivos sobre as práticas educacionais, de forma a despertar não somente o senso crítico”; como também o engajamento de futuros professores “para o desenvolvimento de uma prática docente consciente capaz de desenvolver e ampliar tais recursos” (LIMA, SOUZA e DIAS, 2020, p. 74).

As questões apresentadas nos levam a concluir que ainda temos muito a avançar quando se fala em formação inicial e continuada para os professores que trabalham com estudantes com NEE. Eles fazem parte da nossa sala de aula sobretudo fazem parte de nossas escolas e dessa maneira precisam ser respeitados em suas especificidades. Não podemos desconsiderar os desafios e percalços a serem percorridos nessa jornada, precisamos de investimentos na estrutura da escola como um todo para que assim possamos desfrutar de uma educação mais justa e equânime.

6 Conclusões

É inegável o grande abalo sofrido na educação provocado pela pandemia da Covid-19. A educação foi lançada para uma nova dimensão a qual exigiu de nós, professores, reavaliarmos nossa prática e agregarmos a ela o uso da tecnologia tão pouco utilizada na rotina escolar. A suspensão das aulas presenciais, bem como o atendimento remoto aos estudantes com necessidades educativas específicas, intensificou a necessidade da formação continuada dos professores, tendo a tecnologia como tática pedagógica e como caminho para um atendimento de qualidade para esse público.

Ter a tecnologia como mediadora para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram de maneira eficaz é lançar mão de estratégias específicas, considerando o momento pandêmico em que vivemos. Diante desse quadro, o referido

trabalho buscou como objetivo analisar as concepções de professores que atuaram no ensino remoto no que diz respeito ao seu trabalho com estudantes com NEE, partindo de um olhar aproximado sobre a concepção desses professores que atuam com essa clientela.

Ao olharmos todos os desafios que inquietam os professores nesse tempo de ensino mediado por tecnologias, percebemos uma importante característica da função do professor e que agora mais do que nunca grita em nossa prática pedagógica, como declara Freire (1996, p. 68): “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar.” Não podemos conduzir o atendimento aos nossos estudantes sem nos atentarmos para essa necessidade de construção e reconstrução. A pandemia nos mostrou isso de maneira abrupta e levou os professores a se apropriarem de algo tão pouco explorado em sala de aula, que é o uso da tecnologia. Promover o processo educativo diante das imposições colocadas pelo ensino remoto perpassa pela apropriação da tecnologia em momentos de formação dos professores nesse novo contexto.

O ato de ensinar nos leva a aprender sempre, nos leva a reconstruir. Nos propõe trilhar novas rotas e novos percursos pedagógicos. O dia a dia da escola, o conteúdo ensinado e aprendido e as interações tão vivas no contexto escolar, passaram a ser mediadas pela tecnologia, o que de algum modo separou professores e estudantes. O contato, agora virtual, precisou acompanhar as mudanças exigidas pelo ensino remoto sobretudo com os estudantes NEE visto as peculiaridades imbuídas nesse atendimento. Isso revelou a necessidade de um olhar atento em todo esse contexto tão carente de ações que promovam de fato uma educação inclusiva.

Diante do exposto, a inclusão dos estudantes NEE merece análise detida bem como uma reflexão sobre a maneira como ela tem acontecido dentro de nossas salas virtuais. Os estudantes com deficiência estão em número cada vez maior em nossas salas de aula por isso é importante considerar as adaptações nas práticas pedagógicas como um caminho para que o direito à inclusão de fato se efetive. Não podemos nos contentar apenas com o acesso desses estudantes no ambiente virtual. É preciso garantir que o acesso venha aliado a uma permanência justa e igualitária em relação aos demais estudantes e que o desenvolvimento dos estudantes NEE seja garantido por meio de uma ação pedagógica eficaz e direcionada às suas necessidades.

Reconhecer o papel das tecnologias no contexto escolar e a formação dos professores voltada para essa temática atual é repensar a urgente necessidade de

mudanças voltadas às demandas impostas pelo ensino remoto, considerando uma formação que atenda os estudantes com NEE de forma a maximizar o uso de estratégias tecnológicas para o atendimento dessa clientela. O modelo híbrido é iminente e sem dúvida bate à porta de nossas escolas e nos convoca a assumir novas práticas pedagógicas.

O preparo do professor para ministrar aulas remotas para os NEE vai além de ações isoladas dos professores como aquisição de cursos e de equipamentos com recursos próprios, perpassa por políticas públicas de qualidade e que de fato formalizem o compromisso por uma educação inclusiva. As políticas públicas devem buscar ações voltadas para a retomada no acesso ao direito à uma educação de qualidade e que respeita a inclusão de todos os estudantes, promovendo estratégias de formação continuada específicas a cada realidade e em suas diferentes especificidades. Os professores do atendimento educacional especializado precisam se munir de ferramentas de ensino que promovam o envolvimento de seus estudantes no ambiente escolar, seja ele presencial ou remoto, pois eles fazem parte da escola e não somente dos professores que oferecem esse atendimento. É preciso fortalecer o compromisso de que a escola é para todos.

As estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino remoto dos estudantes NEE precisam apontar caminhos que promovam a aprendizagem, valorizando as especificidades de cada deficiência. Desse modo, entendemos que a formação do professor se constitui como uma valiosa ferramenta e oferece possibilidades ao professor para superar suas limitações no uso das mídias e avançar em sua prática pedagógica.

O professor deve ter em mente que sua formação para o uso das tecnologias na educação deve proporcionar não só o conhecimento técnico, com um fim em si mesmo, mas utilizar os recursos tecnológicos com a intencionalidade de se atribuir sentido a tudo o que se ensina. Como afirmam Teixeira *et al.* (2021, p. 970), “a tecnologia deve estar a serviço da construção da educação de qualidade, ser inclusiva e não o contrário”. Dessa forma destacamos a rica contribuição do texto sobre a temática abordada pois nos aponta importantes reflexões para os professores que atuam com estudantes NEE sobretudo no contexto do ensino remoto. Não podemos desconsiderar que uma educação que valoriza a formação continuada e se aproxima das tecnologias como ferramenta didática em seu dia a dia, abre caminhos para a inserção dos estudantes com NEE, possibilitando a conquista de avanços pedagógicos.

Agradecimentos

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM); à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Edital n. 03/2021 — Demanda Induzida) e aos Decanatos de Pesquisa e Inovação (DPI) e de Pós-Graduação (DPG) da Universidade de Brasília (Edital n. 02/2022).

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. [Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19](#). *Em Rede*, Teresina, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. [Parecer n. 5, de 28 de abril de 2020](#). Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. [Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001](#). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 14 set. 2001, seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#). Brasília: MEC/SEE, 2008.

CORREIA, Luís de Miranda. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papyrus, 2000.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. [Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas](#). *Educação em Revista*, Marília, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas em Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas. 1999.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. [Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de Covid-19](#). *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020.

KAMENETZ, Anya. [9 Out Of 10 Children Are Out Of School Worldwide. What Now?.](#)

National Public Radio, 2020.

LIMA, Carlos Augusto Rodrigues. Formação de professores ante a questão da inclusão. In: MANRIQUE, Ana. Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. (Org.). *Desafios da Educação Matemática inclusiva: formação de professores*. São Paulo: Livraria da Física, 2016, p. 49-71.

LIMA, Paulo Vinícius Pereira de; MOREIRA, Geraldo Eustáquio; VIEIRA, Lygianne Batista; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. [Brasil no Pisa \(2003-2018\): reflexões no campo da Matemática](#). *Tangram*, Dourados, v. 3, n. 2, p. 3-26, 2020.

LIMA, Paulo Vinícius Pereira de; SOUZA, Meire Nadja Meire de; DIAS, Ana Carolina de Souza. Jogos no ensino de Matemática: uma proposta de formação à luz do circuito de oficinas. In: MOREIRA, Geraldo Eustáquio. (Org.). *Práticas de ensino de Matemática em cursos de licenciatura em Pedagogia: oficinas como instrumento de aprendizagem*. São Paulo: Livraria da Física, 2020, p. 51-77.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. [A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades](#). *Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 205-221, 2020.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O Dzeta Investigações em Educação Matemática numa perspectiva de resistência e persistência. In: MOREIRA, Geraldo Eustáquio. (Org.). *Práticas de ensino de Matemática em cursos de licenciatura em Pedagogia: oficinas como instrumento de aprendizagem*. São Paulo: Livraria da Física, 2020, p. 13-17.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. [O ensino de Matemática para alunos surdos: dentro e fora do texto em contexto](#). *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 741-757, maio/ago. 2016.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. [Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência](#). 2012. 202f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Tendências em Educação Matemática com enfoque na atualidade. In: NEVES, Regina da Silva Pina; DÖRR, Raquel Cordeiro. (Org.). *Formação de professores de Matemática: desafios e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2019. p. 45-64.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, Ana. Lúcia. [Educação inclusiva: representações sociais de professores que ensinam Matemática](#). *Póiesis Pedagógica*, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 127-149, 2014b.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, Ana. Lúcia. [Percepções de professores acerca da inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemática em Braga \(Portugal\) e no Distrito Federal \(Brasil\)](#). *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 7, n. 14, p. 186-201, 2014a.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, Ana. Lúcia. [Que representações](#)

professores que ensinam Matemática possuem sobre o fenômeno da deficiência? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, 2013, Goiânia. Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. Rio de Janeiro, 2013, p. 1-17.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; RIVERA, Andreza Fiorini Perez. O desafio da inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemática em uma escola do Ensino Fundamental do Distrito Federal. *Temporis[Ação]*, v. 18, n. 2, p. 135-158, jul./dez. 2018.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; VIEIRA, Lygianne Batista. Do ensino presencial ao ensino remoto emergencial em função da Covid-19: apoios educacionais, sociais e tecnológicos para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. *Revista Participação*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 171-173, nov. 2020.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MOREIRA; Geraldo Eustáquio; VIEIRA, Lygianne Batista; FRAZ, Joeane Neves; FERREIRA, Weberson Campos; TEIXEIRA, Cristina de Jesus. Formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática: socializando experiências exitosas do DIEM. *Revista Prática Docente*, Confresa, v. 6, n. 1, p. 1-25, jan./abr. 2021.

MOURA, Ellen Michele Barbosa de; FRAZ, Joeane Neves; SANTOS, Karla Vanessa Gomes dos; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Grandezas e Medidas no contexto da inclusão: a Educação Matemática na formação do professor. *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 5, n. 11, p. 1-25, 2021.

PAIVA, Thiago Ferreira de. *Recursos didáticos e as mediações necessárias para uma aprendizagem significativa para estudantes com NEE em aulas de Matemática*. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília.

PAIVA, Thiago Ferreira de; LIMA, Paulo Vinícius Pereira de. Avaliação em larga escala e o público-alvo da Educação Especial: retrospectos do SAEB. In: MOREIRA, Geraldo Eustáquio; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; PEREIRA, Cátia Maria Machado da Costa. (Org.). *Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de Matemática na Educação Básica*. Brasília: SBEM, 2021, p. 168-189.

REDIG, Annie Gomes; VIMERCATI, Carla Cristina Cardoso; OLIVEIRA, Débora Araújo Ramalho de Freitas; BARRETO, Maiara da Silva Conceição; CONCEIÇÃO, Mariana Traverso da; COELHO, Vanessa Canuto. Formação continuada docente em EaD em tempos de pandemia: contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1-13, 2020.

RODOVALHO, Maurício Resende; PORTO, Marcelo Duarte; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Inclusão no ensino superior privado: o caso das senhoras que retornam às salas de aula depois de anos de afastamento. *Revista De Magistro de Filosofia*, Anápolis, v. 19, n. 20, p. 52-63, 2016.

SILVA, Joselma Ferreira Lima e; SILVA, Lindalva Gomes da; SILVA, Rosufla dos Santos; PARENTES, Maria Daiane da Silva. [Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas](#). *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 2, n. 1, jan. 2020.

SONNER, Arflux de Figueiredo; COSTA, Nielce Meneguelo Lobo da; LLINARES Salvador. [Olhar profissional para a docência com tecnologia: um estudo na formação continuada](#). *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 5, n. 11, p. 1-23, 2021.

TEIXEIRA; Cristina de Jesus; FRAZ, Joanne Neves; FERREIRA, Weberson Campos; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. [Percepção de professores que ensinam matemática sobre o ensino remoto emergencial e o processo de ensino-aprendizagem](#). *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. 31, p. 966-991, 2021.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação. [Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção](#). 2020.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. [Contribuições da Educação Matemática para a cultura de respeito à dignidade humana](#). *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 173-188, jul./dez. 2020.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. [Direitos humanos e educação: o professor de Matemática como agente sociocultural e político](#). *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 15, n. 20, p. 548-564, set./dez., 2018.