



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

GIANNI MARCELA BOECHARD MAGALHÃES

**TRABALHO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
PRECARIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E LUTA**

VITÓRIA
2023



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

GIANNI MARCELA BOECHARD MAGALHÃES

**TRABALHO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
PRECARIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E LUTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor

VITÓRIA
2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B669t BOECHARD MAGALHÃES, GIANNI MARCELA, 1973-
Trabalho e formação continuada de professores de educação
especial durante a pandemia da covid-19 : precarização,
resistência e luta / GIANNI MARCELA BOECHARD
MAGALHÃES. - 2023.
190 f. : il.

Orientadora: Sônia Lopes Victor.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Formação Continuada de Professores.
3. Pandemia. 4. Trabalho Docente. 5. Teletrabalho. 6. Uberização.
I. Victor, Sônia Lopes. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GIANNI MARCELA BOECHARD MAGALHÃES

TRABALHO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PRECARIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E LUTA

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 01 de agosto de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha
Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho • (IPHEN/RJ)

Professora Doutora Kamille Vaz
Universidade Federal de Minas Gerais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **GIANNI MARCELA BOECHARD MAGALHÃES**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 14 horas do dia 01 de agosto do ano dois mil e vinte e três, apresentada presencialmente e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, **Sonia Lopes Victor**, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: **Sandra Soares Della Fonte**, **Denise Meyrelles de Jesus**, **Anna Maria Lunardi Padilha** e **Kamille Vaz**. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada **"TRABALHO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PRECARIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E LUTA"**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 01 de agosto de 2023.

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha
Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho - (IPHEMRJ)

Professora Doutora Kamille Vaz
Universidade Federal de Minas Gerais

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 554, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (37) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@ufes.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DA CANDIDATA AO GRAU DE DOUTORA PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada "TRABALHO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PRECARIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E LUTA" elaborada por Gianni Marcela Boechard Magalhães, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 01 de agosto de 2023, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(x) Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Sonia Lopes Victor

Sandra Soares Della Fonte

Denise Meyrelles de Jesus

Anna Maria Lunardi Padilha

Kamille Vaz

GIANNI MARCELA BOECHARD MAGALHÃES

**TRABALHO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
PRECARIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E LUTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 01 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SONIA LOPES VICTOR - SIAPE 1172934
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 02/08/2023 às 08:51

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://epi.leplama.ufes.br/arquivos-assinados/752452?tipoArquivo=D>

Prof.ª Dr.ª Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 8206879
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 03/08/2023 às 09:42

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://epi.leplama.ufes.br/arquivos-assinados/753202?tipoArquivo=D>

Prof.ª Dr.ª Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SANDRA SOARES DELLA FONTE - SIAPE 1218475
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 04/08/2023 às 09:37

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://epi.leplama.ufes.br/arquivos-assinados/753883?tipoArquivo=D>

Prof.ª Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Aos meus colegas professores, principalmente os que atuaram na modalidade da educação especial, por resistirem bravamente em sua função durante a pandemia da Covid-19.

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria e satisfação que finalizo esse trabalho iniciado em 2019. Essa pesquisa me possibilitou ampliar minha percepção de mundo. Foram quatro anos de muita dedicação, esforço, dor, frustrações e superação. Atravessei momentos de angústias e desânimo, principalmente durante os anos vividos na pandemia. Chegar a esse momento de finalização só foi possível em decorrência de algumas pessoas que fizeram parte desse processo a quem, neste momento, quero agradecer.

Agradeço a Deus acima de tudo, por me dar a vida, sem Ele não teria como realizar nada.

Dedico esse estudo às vítimas da Covid-19 que perderam a vida. A todos os professores que vivenciaram o contexto de pandemia e conseguiram sobreviver. Em especial, aos professores de educação especial, aos familiares e aos estudantes denominados público-alvo da educação especial.

À minha querida professora Andrea Grijó, pessoa responsável por eu me arriscar a entrar no mestrado e, depois, no doutorado, por me ouvir nos momentos em que pensei desistir... O fato de tê-la como amiga crítica me fez dar mais um passo e continuar. Agradeço por acreditar em mim, isso fez toda a diferença na minha vida.

À minha querida professora Sonia Lopes Victor, pela paciência, carinho e atenção dedicada em todos os momentos de dúvidas, e desespero... Tê-la como orientadora me oportunizou superar minha condição emocional - foram muitas crises de ansiedade e sentimento de incapacidade. Gratidão é uma palavra que não consegue abarcar o que sinto hoje. Afirmando com toda a certeza de que se não fosse por ela não conseguiria chegar ao final dessa pesquisa.

À professora Sandra Della Fonte que, desde o início da minha trajetória de pesquisadora (no mestrado), esteve presente sempre com uma delicadeza única, com dicas importantíssimas. Fez diferença, nessa pesquisa, com considerações e indicações de leitura para que eu pudesse ampliar e direcionar meus estudos.

À professora Anna Maria, por ter aceitado participar das minhas bancas de qualificação I e II e, agora, da defesa. Pessoa de capacidade inigualável, sempre com indicações que favoreceram a ampliação de minhas análises e deram o “toque final” às minhas reflexões.

À professora Marileide França, por ter aceitado participar da minha banca de qualificação I me permitindo ouvir suas considerações acerca de meu trabalho, me presenteando com indicações de leitura para eu ir além em minhas análises, e por participar da defesa.

À professora Kamille Vaz, por ter participado da construção do meu texto por meio de seus estudos e, principalmente, por aceitar participar da minha defesa de Tese.

À professora Denise Meyrelles de Jesus pelas aulas durante o doutorado e por fazer parte da banca de defesa da Tese.

Às minhas colegas: Amanda Camizão que, antes de eu entrar para o doutorado, me ajudou a pensar no projeto; Patrícia Conde sempre prestativa em ler e dar seu parecer sobre como melhorar a organização do texto; Ângela Paranha pessoa linda que me acompanhou durante todo o percurso do doutorado, realizando disciplinas, produzindo artigos para revistas, me ouvindo, estudando etc.; Patrícia Reis, pessoa ímpar que esteve junto comigo desde a Secretaria de Educação e, agora, como colega de estudo; Daniella Borges pessoa divertida, responsável pela minha organização final da Qualis II, posso dizer que sua paciência em ler, indicar alterações e me receber em sua casa fez diferença no resultado final do texto.

Ao grupo GESA, pelo privilégio de conviver com pessoas únicas: Fernanda Chiote, Fernanda Monticelli, Ariadna Effgen, Emilene Coco, Cassia Scuassante, Daniel Novaes, Flaviane Salles. Sempre dedicadas(o) ao estudo e reflexão crítica. Com vocês foi possível aprofundar conceitos essenciais a meu trabalho acadêmico e profissional.

À minha querida amiga de graduação e de vida Edineia por, mais uma vez, contribuir com meu *Abstract*.

Ao meu filho Davi, responsável por meu ingresso na vida acadêmica, pois, a fim de compreender como lidar com as adversidades de um ser considerado incapaz (por médicos e educadores), por ser hiperativo, agressivo, indisciplinado etc., me fez (re)pensar em vários momentos o quanto é importante a não aceitação/adaptação ao que a sociedade tenta impor como “verdade”.

Ao meu filho Vitor, por quem tenho grande admiração e respeito que me questionou o tempo inteiro sobre o ambiente acadêmico – me colocando à prova se valeria mesmo a pena estudar, por me ver sempre em desespero, tentando dar conta de tantas atribuições. E agora, ao

terminar esse trabalho, talvez ele consiga entender que sim, vale muito a pena conseguir superar os desafios que se colocam à nossa frente, porque, só assim, conseguimos avançar mais um pouco...

Ao meu filho Danilo que teve como missão ser meu ponto de equilíbrio para eu não passar dos limites... me fez/faz muitos questionamentos sobre saber dividir o tempo, me confrontou sobre a importância de estar com ele e não somente estudando, me fez/faz ver a alegria da vida todos os dias.

À minha mãe que sempre esteve do meu lado, mesmo discordando do tempo que dedico aos estudos, pois, assim como meus filhos, se sentiu roubada (fala dela rrsr).

Ao meu ex-marido Valmir que muitas vezes me ouviu mesmo sem entender nada do que eu falava.

Agradeço a várias pessoas por terem trilhado de alguma forma esse caminho comigo: Tânia Leone e Vivian realizando minha revisão de textos; colegas da turma 16 D; colegas que atuaram comigo na Secretaria de Educação de Cariacica – Ione, Jolimar, Juliana, Patrícia Reis, Thalia; Professores da educação especial de Cariacica, não tenho como descrever o quanto vocês foram e são guerreiros; minhas mais novas amigas de escola Ionara e Rosicléia me acalmando na reta final da Tese e tantas outras pessoas que não teria como escrever o nome nesse espaço.

À prefeitura municipal de Cariacica por ter me concedido licença para estudo, e, assim me permitindo ter mais tempo de dedicação aos estudos.

Não poderia deixar de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, pelos momentos de formação.

Incluir é dar condições, pensar estas condições, planejá-las e replanejá-las.

Para incluir é preciso ter uma visão crítica do mundo, estudar o mundo, reconhecer-se parte dele – produto e produtor da cultura.

Incluir não é só colocar crianças na sala de aula – que crianças? que sala? que aula? -, é planejar com base nas necessidades locais.

Incluir é sentir-se incluído, é ter amor-próprio e saber valer seus direitos cumprindo seus deveres.

Incluir é ver mais de perto, reparar, olhar para os detalhes, imaginar possibilidades, juntar-se a outros...

Incluir é também excluir – incluir crianças na escola é excluir formas incompatíveis de tê-las na escola.

Incluir deficientes nos sistemas de ensino é excluir preconceitos de nossas vidas. É excluir de nossa agenda cultural a crença no sistema capitalista e neoliberal.

Incluir alunos na escola e a escola no bairro, na cidade, no estado e no país é excluir o tempo de espera no qual muitos de nós estamos.

Incluir é saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história (PADILHA, 2007, p. 117).

RESUMO

O Brasil, a partir do ano de 2020, por conta da pandemia da covid-19, deu início a medidas políticas e emergenciais adotando o *teletrabalho* como possibilidade de garantir o ensino por meio do atendimento remoto. A tese deste estudo evidencia o fato de a necessidade de distanciamento social, em função da pandemia da covid-19, tornar o campo educacional - em suas ações de formação continuada de professores e de atendimento escolar - propício para consolidar a expansão da privatização da educação fortalecida pela ampliação do mercado de tecnologia educacional. Nessa direção, as plataformas virtuais apareceram como ferramentas de flexibilização e precarização do trabalho docente de forma concomitante. Nesse sentido, mesmo sob condições precarizadas, as formações continuadas ofertadas visaram contribuir com os planejamentos e práticas docentes, no entanto, mostraram-se insuficientes para garantir o direito à educação dos estudantes das escolas públicas, sobretudo, aqueles que têm esse direito historicamente negado e enfrentam preconceitos e discriminação na sociedade, como os estudantes público-alvo da educação especial, bem como, para formação, que deveria ter como meta um horizonte humanizador e de emancipação para todos os estudantes. Posto isso, esta pesquisa tem por objetivo investigar o trabalho docente do professor de educação especial, no contexto de pandemia da covid-19, considerando a formação continuada de professores da educação especial de um dado município do Espírito Santo. Utilizamos como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético visando à compreensão dos determinantes sociais, da estrutura e da dinâmica do objeto de estudo, a fim de reproduzir, no plano ideal, a sua essência. Para tanto, recorreremos aos estudos bibliográfico, documental e de caso. Mediante a análise dos dados encontrados, percebemos que a adoção do *teletrabalho*, como possibilidade de manter a oferta de ensino no contexto de pandemia da covid-19, promoveu a flexibilização do trabalho docente por meio dos recursos tecnológicos: plataformas virtuais (*Google Classroom, WhatsApp, Meet, Facebook, Youtube*), celular, televisão entre outros. Esses recursos foram adotados sem que todos os professores tivessem condições concretas de acesso e formação mínima. As iniciativas realizadas no campo da formação continuada para apropriação do conhecimento dos professores para manusear as plataformas virtuais e os conhecimentos necessários à sua ação pedagógica, associadas às condições precarizadas de seu trabalho não foram suficientes para manter o ensino e atender as demandas produzidas no momento, muitas das quais históricas e estruturais. Essas condições trouxeram implicações significativas ao atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial, especialmente, para aqueles com deficiência como o esvaziamento dos conhecimentos e a redução e inconsistência do seu atendimento escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação Continuada de Professores; Pandemia; Trabalho Docente; Teletrabalho.

ABSTRACT

From the year 2020 onwards, due to the covid-19 pandemic, Brazil initiated political and emergency measures by adopting telework, or home office work, as a possibility of guaranteeing education through remote assistance. This study thesis highlights the fact that the need of social distancing, due to the covid-19 pandemic, makes the educational field - in its actions of continuing teacher's training and school assistance - effective in consolidating the expansion of the privatization of education system strengthened by the expansion of the educational technology market. Furthermore, virtual platforms appeared as tools for flexibility and concomitant precarious teaching work. In this basis, even under precarious conditions, the offered ongoing education aimed to contribute to planning and teaching practices. However, this kind of aid proved to be insufficient to guarantee the right to education for public school students, especially those who have been historically denied to this right and face prejudice and discrimination in society, such as students target of the special education, as well as, for training, which should aim a humanizing and emancipating horizon for all students. That said, this research aims to investigate the teaching work of special education teachers in the context of the covid-19 pandemic, considering the continuing education of special education teachers in a specific county of Espírito Santo state. We use as a theoretic-methodological framework the historical-dialectical materialism, striving for understanding the social determinants, structure and dynamics of the object of study, in order to reproduce its essence. For that, we resorted to bibliographical, documental and case studies. Through the analysis of the data found, we realized that the adoption of telework, as a possibility of maintaining the teaching offer in the context of the covid-19 pandemic, promoted the flexibility of teaching work through technological resources: virtual platforms (Google Classroom, WhatsApp , Meet, Facebook, Youtube), cell phone, television, among others. These resources were adopted even though not all teachers having concrete access conditions and adequate training. The initiatives carried out in the continuing education area for the appropriation of teachers' knowledge to deal with virtual platforms and the necessary knowledge for their pedagogical action, associated with the precarious conditions of their work were not enough to maintain education and meet the demands produced at the time, many of which historical and structural demands. These conditions had significant implications for the educational access of students target of the special education, especially for those with disabilities, such as the emptying of knowledge and the reduction and inconsistency of their school attendance.

Keywords: Special Education; Continuing Teacher Education; Pandemic; Teaching Work; Telework.

LISTA DE SIGLAS

ABA – Análise do Comportamento Aplicada
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AIC – Complexo Industrial do Autismo
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APNP’S – Atividades Pedagógicas Não Presenciais
BACB – Conselho de Certificação de Análise de Comportamento
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CDI – Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional
CEE – Coordenação de Educação Especial
CENESP -Centro Nacional de Educação Especial
CI – Circular Informativa
CIVIT - Centro Industrial de Vitória
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
COMEC - Conselho Municipal de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
COVID-19 – Coronavírus
CVRD - Companhia Vale do Rio Doce
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
COFAVI - Companhia Ferro e Aço de Vitória
CST - Companhia Siderúrgica de Tubarão
DEM – Partido Democratas
EAD - Educação a Distância
EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica
GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEA - Instituto de Estudos Avançados
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MAPA – Cargo de professor que atua na Educação Infantil ou Ensino Fundamental 1
MAPB – Cargo de professor que atua no Ensino Fundamental II em áreas específicas
MAPEE – Cargo de professor que atua na Educação Especial
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MECOM - Grupo Mediação Educomunicativa
MP – Ministério Público
PCAI – Professor Colaborador de Ações Inclusivas
PSRM – Professor de Sala de Recurso Multifuncional
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE/ES - Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes
PT – Partido dos Trabalhadores
PPS - Partido Popular Socialista
QI – Quociente de Inteligência
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
SEME - Secretaria Municipal de Educação
SEDU - Secretaria Estadual de Educação
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descritores para revisão de literatura.....	36
Tabela 2 – Plataformas utilizadas para a revisão de literatura.....	37
Tabela 3 - Textos utilizados para a revisão de literatura.....	39
Tabela 4 - Número de matrículas da Educação Especial (2014-2018), de acordo com o Censo Escolar de 2018.....	75
Tabela 5: Número de matrículas no ano de 2020, no município de Cariacica.....	95
Tabela 6 – Prefeitos de Cariacica a partir de 1978.....	98
Tabela 7 – Quantitativo de professores, por vínculo, da rede municipal de Educação de Cariacica do ano de 2004-2010.....	104
Tabela 8 – Temáticas sugeridas pelos professores nas formações de 2019.....	136
Tabela 9 - Recursos utilizados para a realização do ensino remoto - <i>teletrabalho</i> no contexto de pandemia pelo município de Cariacica/ES no ano 2020.....	148
Tabela 10 - Recursos utilizados para a realização do ensino remoto - <i>teletrabalho</i> no contexto de pandemia pelo município de Cariacica/ES nos anos de 2020 e 2021.....	149
Tabela 11 - Atividades impressas.....	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma: Categorias de Análise.....	42
Figura 2 – Gráfico: Número de matrículas de alunos denominados público-alvo (1998 a 2012)	73
Figura 3 – Gráfico: Região Metropolitana da Grande Vitória – Cariacica/ES.....	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1. REVISÃO DE LITERATURA.....	33
1.1 O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE O TRABALHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....	35
1.1.1 Teletrabalho - Atendimento remoto.....	54
1.1.2 Uberização do trabalho docente.....	59
1.1.3 Youtuberização do trabalho docente.....	61
2. TRABALHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	63
2.1 TRABALHO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	63
2.2 A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE DE ENSINO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	68
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	78
2.3.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação dos professores.....	90
3. O MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES.....	94
3.1 COMO SE CONFIGURA O MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES?.....	95
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	96
3.3 ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO POLÍTICO E EDUCACIONAL.....	97
3.4 PERCURSO DE EFETIVAÇÃO DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	102
4. TRABALHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO.....	109

4.1 TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19.....	110
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19.....	120
4.2.1 Formação Continuada no ano de 2020 no município de Cariacica/ES.....	123
4.2.2 Quem foram os atores da Formação Continuada para educação especial no ano de 2020?.....	128
4.2.3 Como foi idealizada a proposta de Formação Continuada no formato <i>online</i> em 2020?.....	129
4.2.4 Conteúdos abordados na Formação de Professores da educação especial no ano de 2020.....	135
4.2.5 Formação Continuada no ano de 2021 no município de Cariacica/ES	139
4.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NO CONTEXTO DE PANDEMIA DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	147
4.3.1 Atividades Impressas.....	149
4.3.2 Materiais concretos	153
4.3.3 Contato telefônico	154
4.3.4 Videochamadas e produção de vídeos	156
4.3.5 Canais de televisão	158
4.3.6 Plataformas virtuais	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXOS	185
ANEXO I.....	185
ANEXO II.....	186
ANEXO III.....	187
ANEXO IV.....	190
ANEXO V.....	193
ANEXO VI.....	195
ANEXO VII.....	196
ANEXO VIII.....	197
ANEXO IX.....	198

INTRODUÇÃO

O enfrentamento dos problemas exige que procuremos compreender a natureza da educação, pois é aí que encontraremos os critérios para equacionar os problemas enfrentados (SAVIANI, 2017, p. 716).

A temática desta pesquisa insere-se no debate sobre o trabalho docente e a formação continuada de professores¹ de educação especial no contexto de pandemia da covid-19.

O interesse em estudar como se configura o trabalho docente e a formação dos professores da educação especial teve início durante o meu mestrado (2014 – 2016)². A pesquisa desenvolvida no mestrado aborda a produção do ressentimento³ na escola e um dos conceitos estudado foi o da *semiformação*.

O conceito de *semiformação* foi elaborado por Adorno (2015). Theodor Adorno observa que esse é resultado das promessas de justiça para todos, estabelecidas por uma elite e, exatamente por isso, impossíveis de serem cumpridas. Cria-se, assim, uma cultura que divide os indivíduos e retira-lhes a confiança nessas promessas e neles próprios. Para Adorno, como consequência dessa desigual divisão, que se percebe na sociedade capitalista, a raiva da grande massa de despossuídos recaiu não contra o não cumprimento das promessas e de certa *aura pacífica*, que se pode perceber no conceito de cultura, mas sobre aqueles que por ela são acometidas expressando na forma de que tal promessa não deveria existir (ADORNO, 1995e, p. 164).

Consiste na crítica quanto à utilização dos produtos da Indústria Cultural (réplicas). Não se trata de não poder produzir réplicas, com o intuito de socializar o conhecimento para quem não tem condições de conhecer a obra de arte autêntica, mas na validação que o mercado confere a tais produções quanto ao conhecimento adquirido por meio dessas. Ou seja, o consumidor de uma obra que não seja original acredita que, ao adquirí-la, obteve o conhecimento máximo sobre ela, e não se dá conta de que esse acesso nem sempre condiz com a obra original (BOECHARD, 2016, p. 37).

¹ Consideramos que o número de professoras é expressivo principalmente no segmento que estamos estudando – Ensino Fundamental e Educação Infantil. Entretanto, nesse texto para efeito de fluência, a fim de evitar erros de conversões, utilizaremos somente o gênero masculino para se referir ao cargo de professor.

² BOECHARD, G. M. Educação, indústria cultural e ressentimento no seriado *Todo mundo odeia o Chris*. 2016. 122 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

³ O ressentimento pode ser considerado uma espécie de ódio impotente contra aquilo que não se pode ser ou não se pode ter (NIETZSCHE, 1986, p. 5).

O sujeito semiformado é diferente do sujeito em processo de formação, pois, ao ter contato com fragmentos de um determinado conteúdo, ele se considera detentor do conhecimento universal e, por conseguinte, não se faz necessário ampliar ou pleitear conhecer mais a fundo o que lhe é devido por direito por meio da obra autêntica. Sendo assim, a busca por informações veiculadas principalmente nos meios digitais (computadores, celulares) promove uma falsa sensação de apropriação do conhecimento.

De acordo com Saviani (2008), na sociedade capitalista, ter o conhecimento de algo significa ter poder.

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas “em doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção. É difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la (SAVIANI, 2008, p. 161).

Nesse sentido, justifica-se a proposta de educação do *aprender a aprender* proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) no Governo de Michel Temer (2017- 2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022), uma vez que a BNCC-Formação foi criada na intenção de validar e tentar efetivar a BNCC (DUARTE, 2006; SAVIANI, 2020).

A BNCC traz como parâmetro dez competências gerais e quatro competências específicas determinando o que o professor deve estar ciente para exercer sua função. Esse documento delimita a dimensão da prática e engajamento profissional determinando quais seriam suas competências específicas, elencando as habilidades para executá-las. O texto apresenta a necessidade de formar o professor para ensinar o estudante na aquisição do autoconhecimento, voltando-se assim para uma capacidade de *aprender a aprender*.

Nas Competências gerais da BNC-Formação, no item 5, fica estabelecido que o professor deverá:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019).

A BNC-Formação está pautada em buscar, nas vivências, embasamento para compreensão do que se propõe teoricamente. Esse documento determina que compete ao professor ser um professor-pesquisador, ter emancipação para buscar os conhecimentos necessários para sua atuação de forma autônoma. A orientação dada nesse documento favorece o esvaziamento dos conhecimentos docentes que, por sua vez, vai fortalecer e respaldar pedagogias do *aprender a aprender* (construtivismo, tecnicismo, pedagogia das competências, multiculturalismo, pedagogia do conhecimento tácito), anulando pedagogias direcionadas à apropriação do conhecimento e à formação humana de todos os estudantes.

Tal proposição tem impactado sobremaneira a educação escolar direcionada àqueles que tardiamente, por motivos históricos, sociais e políticos, tiveram sua entrada permitida à escola, como os estudantes público-alvo da educação especial.

No caso da BNCC, embora o texto traga um discurso de “educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2018, p. 5), favorecendo a manutenção da igualdade educacional por meio da afirmação da equidade, quando “[...] pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2018, p. 15), ela não contempla o que defende, visto que a proposta de educação integradora “requer o desenvolvimento de competências para *aprender a aprender*” (BRASIL, 2018, p. 15).

A proposta do *aprender a aprender* começa a ser fundamentada a partir das abordagens pedagógicas da Escola Nova⁴ que busca transmitir para o aluno a responsabilidade de seu conhecimento, de forma autodidata e autônoma, excluindo cada vez mais o professor do processo. Defende a ideologia de promover uma educação para o desenvolvimento crítico, criativo e inovador, características exigidas pelo mercado de trabalho (DUARTE, 2008).

⁴ A Escola Nova deu origem à teoria de que a escola tem a “[...] função de equalização social” (SAVIANI, 2018, p. 6). Utiliza termo anormal para todos os sujeitos marginalizados, seja por fatores sociais ou os com deficiências biológicas. A educação passa a ser vista com a finalidade de ajustar, adaptar os indivíduos à sociedade inculcando o sentimento de pertencimento, enfatizando a importância do *aprender a aprender* e não o aprender. As ideias escolanovistas afrouxaram com a disciplina e promoveram a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, tal situação fez com que ocorresse o “rebaixamento do nível do ensino às camadas populares, as quais, muito frequentemente, têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado” (SAVIANI, 2018, p. 9). Emergem “propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar” (SAVIANI, 2018, p. 10). Sendo assim, com as ideias escolanovistas, surgem as teorias construtivista e tecnicista.

Segundo Duarte (2006, p. 42), a BNC-Formação alega que o ensino pautado no *aprender a aprender* é uma opção destinada à busca pela criatividade e autonomia, no entanto, para criar algo, precisamos ter conhecimentos sólidos dos conteúdos clássicos. Um professor precisa de direcionamentos teóricos e epistemológicos que garantam o trabalho docente de forma consciente. Ele precisa se apropriar de conhecimentos que não podem ou devem ser adquiridos por si só, de forma autônoma. Esse posicionamento de busca pelo conhecimento de forma aligeirada não permite que professores e estudantes se aprofundem nos conteúdos trabalhados e faz com que sejam adquiridas informações superficiais que tendem a produzir a *semiformação*.

A BNCC surge a partir do discurso de que ela “seria capaz de resolver os trágicos problemas educacionais brasileiros, como o fracasso escolar, a desigualdade educacional e a busca da qualidade da educação” (MERCADO; FUMES, 2017, p. 2) e, a resolução desses problemas poderia ser comprovada a partir dos resultados obtidos nas avaliações de larga escala por todo o território brasileiro.

De acordo com Saviani (2021)⁵, propor avaliações de larga escala para todo o território nacional, como parâmetro de avaliação quanto à qualidade do ensino, não é o ideal para verificar a aprendizagem, pois “o uso de um currículo comum com finalidade de provas únicas, sem considerar o contexto em que estas são aplicadas, não preparam para a vida, são úteis apenas para fazer provas”.

Isso demonstra que a BNCC não está de acordo com os interesses de promover um ensino para a formação humana, mas para a validação dos interesses das políticas de formação individualistas. No que concerne ao currículo para os estudantes denominados público-alvo da educação especial, a temática torna-se ainda mais complexa, pois, para muitos, o que prevalece é que deveríamos ter um currículo diferenciado, e minimalista, voltado para a capacitação “propondo estratégias de adequações de conteúdos, metodologias e avaliação para os estudantes com deficiência” (MERCADO; FUMES, 2017, p. 4).

De acordo com Garcia (2020), as políticas voltadas para a modalidade da educação especial, numa perspectiva inclusiva, que entraram em vigor a partir do ano de 2007, ocorreram mediante um conjunto de programas educacionais destinados aos estudantes denominados

⁵ Fala do Professor Demerval Saviani, no Curso de Extensão “Pedagogia histórico-crítica e prática transformadora”, HISTEDBR, em 01 de outubro de 2020.

público-alvo da educação especial. Esses programas foram desenvolvidos durante o mandato do Partido dos Trabalhadores – PT - que se articulou com um aparelho privado de hegemonia conhecido como o movimento *Todos pela Educação* por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

A presença do empresariado na formulação das políticas para a educação pública no Brasil e principalmente por meio da participação das fundações empresariais e organizações sociais já significa o movimento de privatização da educação. Um tipo muito específico de privatização, não significa venda ou compra e venda de escolas, mas, a participação do mercado do empresariado na formulação das políticas, a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva[...]. Além Disso, um programa nacional de formação de professores para atuar no AEE, um programa majoritariamente desenvolvido a distância [...] (GARCIA, 2020).

Garcia (2020) afirma que os projetos desenvolvidos não foram suficientes para resolver os problemas existentes no campo da educação especial, principalmente em face das disputas decorrentes das organizações privadas vinculadas à filantropia, devido ao fato de estas instituições (APAEs e Pestalozzi) sempre estarem presentes desde o início das proposições para a educação especial.

Vale ressaltar que, durante os 14 anos em que o PT estava à frente das moções educacionais, “o governo federal teve uma marca de conciliação de classe [...] que resultou em políticas sociais que tiveram um forte apelo popular democrático inclusivo, mas que não superaram o patamar de focalização [...] próprias de uma perspectiva neoliberal” (GARCIA, 2020).

Com a interrupção do mandato da presidenta Dilma (2017), tratado como *impeachment*, o governo federal assume uma posição conservadora e passa a atacar a classe trabalhadora. Inicialmente, propôs a emenda constitucional do teto de gastos que restringe os investimentos e recursos públicos para aplicações na educação. O governo, então, passa a contribuir com um projeto educacional baseado em processos de “mercantilização ou privatização, mas que não ficam apenas nesse campo mais macro, eles vão sendo desdobrados, coordenados com alterações curriculares, padronizações de processos de aprendizagem com um objetivo de desenvolvimento de habilidade e competências específicas voltadas para as necessidades do mercado” (GARCIA, 2020).

O Governo (2017 - 2022), ao propor políticas públicas como a BNCC e BNC - Formação, demonstra tentativa de criar um parâmetro de adequação para o sistema educacional, restringindo o que não está em conformidade com os interesses econômicos e políticos, promovendo uma proposta que se destina à desintelectualização dos professores e ao

esvaziamento dos seus conhecimentos. A partir desses documentos, a formação inicial e continuada dos professores passa a ser de responsabilidade individual, já que considera, como alternativa, a utilização das (in)formações disponibilizadas nas plataformas virtuais.

Diante do cenário apresentado, é que se dá o período desta pesquisa sobre o *trabalho e formação continuada de professores da educação especial no contexto de pandemia da covid-19*.

Esse estudo foi cogitado em decorrência de sua autora ministrar cursos de formação continuada, como profissional integrante do setor de educação especial, pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, no Estado do Espírito Santo, desde o ano de 2018. Os cursos se destinavam a professores regentes e professores da educação especial e versavam sobre como garantir o currículo comum da educação básica para todos os estudantes. Ao iniciar o Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/ES), no ano de 2019, a referida autora teve a intenção de investigar sobre a formação continuada de professores da educação especial. Entretanto, no ano de 2020, por conta do advento da pandemia da covid-19⁶, o objeto de estudo foi reformulado para *trabalho e formação continuada de professores da educação especial no contexto de pandemia da covid-19*.

Vale destacar que a alta propagação do Coronavírus fez com que os governantes decretassem o isolamento social. No intuito de garantir o ano letivo, no dia 28 de abril de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que tinha como proposta a “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” (BRASIL, 2020, p. 1).

⁶ A covid-19 é uma doença que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com covid-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas) e, aproximadamente, 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020a).

O Coronavírus é um vírus comum em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo Coronavírus (SARS-CoV-2) o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a covid-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.

O primeiro caso confirmado de covid-19, no Brasil, foi registrado na Bahia, em Itabuna, no dia 26 de fevereiro, foi o de uma criança. E, “em 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia em virtude da rápida expansão do novo Coronavírus (covid-19) pelo mundo” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020b).

Esse documento além de definir possibilidades para a reposição do calendário escolar apresentou direcionamentos quanto ao que seria o atendimento remoto em todas as modalidades de ensino e deu autonomia para os Estados e Municípios desenvolverem a partir dele outros direcionamentos, conforme o contexto de cada região. Assim, os “Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos [...] sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais” (MEC, 2020, p. 1).

Alguns direcionamentos precisavam ser dados e foram. De acordo com (VAZ, 2021; LARA, 2020; MANFFRENATT, VENTURELLI, 2021; CONDE, CAMIZÃO, VICTOR, 2021), o Governo Federal determinou uma série de atribuições a serem executadas sem ao menos discutir se tais medidas ora estabelecidas seriam viáveis ou não em todos os estados brasileiros. Percebe-se que não contemplaram as singularidades de diversas regiões brasileiras que são mais carentes. Consideraram, como possibilidades para as atividades não presenciais, algumas alternativas que contemplavam a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs⁷ e, se fosse impossível o uso das tecnologias, a adoção de material didático impresso em que as orientações pedagógicas passavam a ser de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis.

Diante da situação emergencial e a necessidade de manutenção da continuidade do ano letivo a fim de garantir a efetivação do ensino e a formação continuada dos professores da educação básica, surgiram alguns questionamentos, especialmente relacionados aos docentes que atuavam com os estudantes denominados público-alvo da educação especial. Destacamos a seguir alguns deles:

1. Como se configurou o trabalho docente dos professores que atuavam na modalidade da educação especial no contexto de pandemia da covid-19?
2. Que aspectos foram evidenciados, nesse contexto, em relação ao trabalho docente no âmbito da educação especial?
3. Como foi realizada a formação continuada de professores da educação especial para o atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência, transtornos

⁷ TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação – correspondem às tecnologias que medeiam os processos informacionais e comunicativos (Televisão, rádio, jornal). TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – são os equipamentos digitais da informação e comunicação – além dos recursos citados anteriormente são incluídos os equipamentos digitais como: computadores, lousa digital, celular, dentre outros. (KENSKY,2008).

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação durante o contexto da pandemia da covid-19 pelos municípios?

4. Quais conflitos e contradições essas formações condensaram?

Buscando atender os questionamentos acima elencados, o objetivo geral desta pesquisa é: investigar o trabalho de professores de educação especial, durante a pandemia da covid-19, articulado à formação continuada implementada naquele momento.

Para desenvolver o objetivo geral, determinamos três objetivos específicos conforme segue: 1. Identificar os recursos e estratégias adotadas nas modalidades não presencial e híbrida - por escalonamento⁸ de oferta do atendimento escolar aos estudantes público-alvo da educação especial; 2. Analisar a proposta e os processos de formação continuada para professores da educação especial, durante a pandemia da covid-19, considerando o atendimento escolar direcionado aos estudantes vinculados à modalidade de educação especial na educação básica; 3. Compreender como a utilização das TDICs, para efetivação do *teletrabalho*, durante o período pandêmico da covid-19, em 2020 e 2021, foi materializada no trabalho docente de um dado município

Tomando como referencial conceitual-metodológico o materialismo histórico e dialético, defendemos a tese de que a necessidade de distanciamento social, em função da pandemia da covid-19, tornou o campo educacional - em suas ações de formação continuada de professores e de atendimento escolar - propício para consolidar a expansão do mercado de tecnologia educacional. Nessa direção, as plataformas virtuais apareceram como ferramentas de flexibilização e precarização do trabalho docente de forma concomitante. Consideramos que, mesmo sob condições precarizadas, as formações continuadas ofertadas visaram contribuir com os planejamentos e práticas docentes, no entanto, essas contribuições se mostram insuficientes para uma formação que deveria ter como meta um horizonte humanizador e de emancipação de estudantes denominados público-alvo da educação especial.

Para efetuar nosso estudo, adotamos o conceito marxista de trabalho na sociedade capitalista (MARX, 2004, 2014), seus desdobramentos nas abordagens teóricas da Psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2010, 2012, 2019) e da Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984,

⁸ Esse formato de ensino aconteceu em 2021 quando houve o retorno parcial – por escalonamento – dos estudantes. Era calculado por m² o número de estudantes que poderiam estar na sala de aula, assim, havia turma que era dividida em três ou dois blocos de estudantes que frequentavam de forma alternada as aulas. Dessa forma, em alguns casos, havia grupo de estudantes que tinham aula uma semana por mês.

2008, 2011, 2013, 2017, 2018, 2019a, 2020) como parâmetro de análise. A ideia é examinar pontos importantes que possam determinar o objeto investigado (condições de existência do objeto – sob a égide de totalidade) antes de deduzir, a partir deles, as ideias políticas, sociais, históricas etc. Para tanto, utilizamos o método do materialismo histórico-dialético como guia a fim de descobrir a estrutura e dinâmica do objeto de estudo (apreender a essência por meio dos procedimentos analíticos, operando sua síntese) tal como ele é na realidade independente da vontade do pesquisador – objeto concreto (conhecimento teórico).

A teoria para Marx é “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz, em pensamento, a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 21). A teoria acontece após a sistematização do real produzido ao ser interpretado no plano ideal (do pensamento). Assim, o objeto tem uma existência objetiva independente da consciência do pesquisador. O pesquisador está implicado na problemática, por isso é excluída qualquer pretensão de "neutralidade" dele, todavia não se elimina a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica.

Para desenvolver nossa pesquisa, nos atentamos à consolidação dos estudos bibliográfico, documental e estudo de caso.

Em um estudo bibliográfico, buscamos fundamentar teoricamente o fenômeno para além da aparência imediata, ou seja precisamos buscar compreender a totalidade. De acordo com Malanchen, (2016, p. 202) “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente e historicamente compreendido”. Della Fonte (2011, p. 31) vai além e afirma que: “Ser é totalidade, ser é historicidade. Cada elemento ganha existência a partir da totalidade de relações nas quais está mergulhado e que lhe constituem”.

Para isso acontecer, investigamos minuciosamente a “[...] produção teórica ou do conhecimento já produzida sobre a problemática em jogo” (FRIGOTTO, 2001, p. 88). Esta decisão tornou possível a compreensão das mudanças não como um lapso do tempo, mas a partir de fatores sociais que ressignificam os avanços e retrocessos (MASSON, 2014; FRIGOTTO, 2001). Em vista disso, realizamos: 1) Revisão de literatura dos trabalhos que foram desenvolvidos sobre a temática Trabalho docente e Formação continuada de professores da educação especial na pandemia da covid-19; 2) A adoção das Tecnologias

Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade nos processos de organização do trabalho e formação continuada dos professores; 3) Exposição da trajetória dos estudantes com deficiência relativa à oferta de ensino; 4) Levantamento histórico que fomentou a necessidade de implementação da formação de professores no Brasil e em Cariacica/ES até chegarmos ao formato de formação de professores, nos dias atuais, em que há a ampliação dos usos tecnológicos no processo formativo.

Ao realizarmos a análise documental, almejamos obter dados para descrever como se configura a regulamentação legal quanto ao objeto estudado. Desse modo, para compreender como a oferta da formação de professores da educação especial e a organização do trabalho docente junto a estudantes denominados público-alvo da educação especial foi determinada, detivemo-nos: 1) nas leis federais, estaduais e municipais e; 2) nos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES – SEME - (relatórios, planos de ação, planos de trabalho, documentos emitidos pelas escolas) e dados disponíveis em plataformas virtuais da rede.

Na realização do Estudo de Caso, consideramos que nossa pesquisa possa desvelar “[...] novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30), visto que a tese aborda uma temática contemporânea que necessita de aprofundamento nas investigações, bem como um registro sistematizado para oportunizar pesquisas futuras. Por meio desse método, buscamos encontrar, na particularidade de uma formação continuada para professores da educação especial, ocorrida no momento de pandemia, singularidades de contexto único já vivido. Dessa maneira, realizamos a análise do material produzido durante a formação de professores da educação especial, no formato virtual (2020 e 2021) de professores da educação especial da SEME de Cariacica/ES – disponibilizada na Plataforma *Google Classroom* bem como documentos disponibilizados pela Coordenação de Educação Especial de Cariacica - Relatório final (2020, 2021), Plano de ação (2020, 2021), Plano de formação continuada.

A apresentação do estudo, na presente tese, está organizada em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, realizamos a revisão de literatura sobre a temática ora estudada: “Trabalho docente e formação de professores da educação especial no contexto da pandemia”.

No segundo capítulo intitulado *Trabalho docente e formação de professores na educação especial em uma perspectiva inclusiva*, iniciamos com a definição do conceito *trabalho* a partir de Marx (2004, 2014) que é a base de análise de nosso estudo. Ampliamos para a definição do conceito *Trabalho docente numa perspectiva inclusiva* a partir das perspectivas teóricas de Vigotski (2010, 2012a, 2012b, 2019); Saviani (1984, 2011). Em seguida, realizamos resgate histórico sobre a trajetória educacional dos estudantes com deficiência no Brasil, hoje, denominados público-alvo da educação especial - com intuito de compreender como esse público conquistou o direito à educação por meio de legislações brasileiras, determinando a modalidade da educação especial. Finalizamos com a contextualização histórica que fomentou a necessidade de implementação da formação de professores no Brasil, a partir dos estudos de Saviani (2009) e Tanuri (2000), até chegarmos ao momento histórico em que surgiu a necessidade da implementação das formações continuadas para o professor que atuaria na modalidade da educação especial (JANUZZI, 2012; SAVIANI, 2009, 2018).

No terceiro capítulo, trouxemos a justificativa da escolha do município de Cariacica/ES para realizar a análise particular de nosso estudo. Buscamos evidenciar as principais características de desenvolvimento socioeconômico dessa região, a fim de esclarecer sua trajetória histórica educacional, bem como a implementação da modalidade de educação especial numa perspectiva inclusiva, no propósito de expor possíveis singularidades com outros municípios brasileiros. Assim, utilizamos alguns documentos produzidos pela municipalidade (leis e decretos, planos de ação, relatórios anuais); dados do CENSO Escolar; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; informações apresentadas em pesquisas que recorreram ao município de Cariacica para realizar estudos de caso (GONÇALVES, 2006, 2008; OLIVEIRA, 2014; BAYER, 2017).

Realizamos o estudo de caso, no quarto capítulo, a partir da análise de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES e entrevistas realizadas com professores da educação especial que atuaram nos anos de 2020 e/ou 2021. Organizamos esse capítulo em três tópicos: o primeiro traz o registro de como o trabalho do professor da educação especial, no município de Cariacica/ES, aconteceu no período da pandemia; o segundo aborda de que forma ocorreram as formações continuadas para os professores da educação especial nos anos de 2020 e 2021; o terceiro expõe quais recursos

(TDICs) foram utilizados pelo professor da educação especial para o atendimento remoto dos estudantes denominados público-alvo da educação especial.

As considerações finais apresentam os principais aspectos tratados no trabalho referentes às categorias de análise (*teletrabalho, uberização e youtuberização*). Partimos das particularidades encontradas no município de Cariacica ao encontro das questões universais das demais regiões brasileiras.

1. REVISÃO DE LITERATURA

O método Materialista Histórico Dialético foi proposto por Karl Marx (1818 -1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895) apresentando cinco categorias centrais: *a práxis, a totalidade, a mediação, a contradição e a historicidade*. Ele tem como objetivo:

Descobrir a lei dos fenômenos que ele pesquisa. Importa-lhe não apenas a lei que os rege, enquanto têm forma definida e os liga relação observada em dado período histórico. O mais importante de tudo, para ele, é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relação para outra. Descoberta essa lei, investiga ele, em pormenor, os efeitos pelos quais ela se manifesta na vida social [...] Marx observa o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções (MARX, 2014, p. 26-27).

Ao adotar esse método, necessitamos estudar as relações sociais desde a sua origem. É preciso perceber as mudanças na sociedade, não como um lapso do tempo, mas a partir de fatores sociais que ressignificam os avanços e retrocessos do fenômeno que se deseja conhecer. Por conseguinte, podemos afirmar que é fundamental rastrear uma “concepção histórica genuína, pois, estabelecer, genericamente, que os homens são sujeitos da história não é suficiente se a mudança não for compreendida como uma complexa relação dialética entre universalidade, particularidade e o sujeito da ação histórica“ (MASSON, 2014, p. 216).

Para Marx (2014), o que mais importa é compreender como um fenômeno se constitui historicamente, como acontecem as transições que alteram a condição inicial do que se investiga. Para ele, “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente o movimento real” (MARX, 2014, p. 28). O autor afirma que não temos como conhecer um fenômeno sem adquirir o conhecimento de sua gênese e isto somente é possível por meio da dialética.

Segundo Frigotto (2001), somente podemos considerar a dialética como marxista se esta buscar conhecer, na complexidade dos fatos e dados históricos, o que se quer conhecer como verdade em sua totalidade. “A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2001, p. 75). Na perspectiva materialista histórica, o método está pautado em compreender como se reproduz a realidade

social existente. Somente esta compreensão nos dá condições de romper com a forma da ideologia dominante.

A dialética, para Karl Marx, acontece pela visão e objetividade social e não de forma individual. Para a dialética marxista, “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2008, p. 35). O conhecimento não é como a arte que vem da suposta imaginação instantânea. Ele se constrói a partir de investimentos permeados por tempo para se estudar a fim de compreender algo a fundo, desde a sua origem. Para Marx, não há como adquirir o conhecimento autêntico (conhecimento de um todo) sem existir aprofundamento teórico permeado por muita dedicação a um estudo sistemático.

Para adquirir o conhecimento autêntico, precisamos:

Ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. [...] O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos (FRIGOTTO, 2001, p. 79-80).

Conhecer a realidade dos fatos que refletem a realidade de um determinado contexto social é o primeiro passo para iniciar uma pesquisa. Atentando que “cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade; e o significado objetivo dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e, ao mesmo tempo, refletem a realidade” (KOSIK, 1985, p. 45). Os dados observados, para se tornarem conhecimento real (verdade), não podem ser avaliados somente a partir de observações e descrições minimalistas. Esses precisam estar amparados em apropriações teóricas e histórica que os constituíram.

Segundo Paulo Netto (2011), o conhecimento deve ser estruturado a partir da formulação da teoria. E uma teoria não deve ser formulada a partir de descrições detalhadas do que se observa no cotidiano apenas, nem tão pouco a partir de formulação de hipóteses do que se vê. O autor afirma que, de acordo com Marx:

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (PAULO NETTO, 2011, p. 20).

Para sistematizar o conhecimento, o pesquisador precisa desvelar a essência do objeto a ser estudado em seus pormenores. Para se formular uma teoria, é fundamental o envolvimento do pesquisador com o fenômeno estudado. O pesquisador precisa buscar, através de leituras específicas e associadas à observação de práticas do cotidiano, explicações de como tudo se conecta na sociedade – a esse movimento de associar a teoria à prática do cotidiano podemos definir como *práxis*. Em outros termos, é necessário interpretar a realidade em suas últimas leis, revelando a causalidade dos fenômenos e suas conexões internas, teoricamente em sua totalidade, a fim de transformá-la.

Conhecer o objeto de estudo em sua totalidade, segundo Konder (2008), a partir da dialética marxista, é fundamental para o alcance de possível solução de um problema. Isto significa ser necessário termos a consciência do conjunto do fenômeno – conhecer os fatos que o constituem desde sua origem até os dias atuais para, então, pensar e propor mediações críticas que oportunizem possíveis mudanças ao que está posto. Destarte é necessário adquirir visão ampla dos fatos - conhecer o fenômeno na sua aparência emergente, seu contexto político e econômico, bem como sua trajetória histórica, pois, “a teoria é necessária e nos ajuda muito, mas por si só não fornece os critérios suficientes para estarmos seguros de agir com acerto” (KONDER, 2008, p. 42).

A vista disso, nesse capítulo, buscamos, por meio da revisão de literatura, desvendar pesquisas publicadas sobre o fenômeno – trabalho e formação continuada de professores da educação especial no contexto de pandemia da covid-19 – como ele se apresenta na sociedade.

1.1 O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE O TRABALHO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19?

Por considerar que uma pesquisa com base no método materialista histórico-dialético precisa dar conta da totalidade - compreender o objeto de estudo em suas múltiplas determinações. Onde

A variedade de conhecimento remete a uma complexa teia na qual cada conhecimento tem sua peculiaridade, mas, ao mesmo tempo, tangencia e dialoga com outros modos de conhecer, em um processo de aproximação infinita com a

realidade; processo infinito, nem por isso impossível de ocorrer. Desse modo, o conhecimento objetivo orienta-se pela perspectiva da totalidade, apreende e expressa, em um esforço aproximativo, as processualidades históricas que tecem o real (DELLA FONTE, 2011, p. 32).

Em nosso caso, o entendimento é o de um fenômeno conjugado com diferentes objetos de análise: trabalho docente, formação e pandemia da covid-19. Para além da aparência imediata, antes, se faz necessário compreender as mudanças não como um lapso de tempo, mas a partir de fatores sociais que ressignificam os avanços e retrocessos (MASSON, 2014; FRIGOTTO, 2001). Para tanto, é indispensável realizar” [...] o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo” (FRIGOTTO, 2001, p. 88).

Vale destacar que realizamos a revisão de literatura no ano de 2022 e, em decorrência da temática se referir a um contexto que aconteceu em um recorte temporal específico (2020 e 2021), na época da busca por trabalhos concluídos, não encontramos nenhuma dissertação ou tese. É preciso considerar que não houve tempo hábil para o desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação. Contudo, a novidade do tema impôs a necessidade de reflexões emergenciais que tiveram a chance de serem sistematizadas em forma de artigos ensaísticos publicados em periódicos ou em anais de eventos.

Destarte, a partir da combinação dos descritores - *Trabalho docente e Formação continuada de professores da educação especial na pandemia da covid-19* citados na tabela um, recorreremos às plataformas apresentadas na tabela dois, a fim de realizar o levantamento inicial do quantitativo de possíveis estudos disponíveis para a análise de informações/dados que pudessem direcionar quais ou principais conceitos que estão sendo abordados sobre a temática. Realizamos as buscas utilizando todos os campos de busca.

Tabela 1: Descritores para revisão de literatura

DESCRITORES PARA A BUSCA DE REVISÃO DE LITERATURA	
1	“formação de professores” AND “trabalho docente” AND “Educação Especial” AND pandemia
2	“trabalho docente” AND “Educação Especial” AND pandemia
3	“trabalho docente” AND pandemia
4	“formação de professores” AND “Educação Especial” AND pandemia
5	“formação de professores” AND pandemia

Fonte: produzida pela autora (2022)

Tabela 2: Plataformas utilizadas para a revisão de literatura

RESULTADO DAS BUSCAS PARA REVISÃO DE LITERATURA											
Plataformas		DESCRITOR 1		DESCRITOR 2		DESCRITOR 3		DESCRITOR 4		DESCRITOR 5	
		Dispo nível	Avalia do	Dispo nível	Avalia do	Dispo nível	Avalia do	Dispo nível	Avalia do	Disponível	Avalia do
1	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações–BDTD - http://bdttd.ibict.br	0	0	0	0	4	1	1	0	16	3
2	Repositório da Ufes http://repositorio.ufes.br/	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Portal de Periódicos da Capes https://www.periodicos.capes.gov.br/	2	0	4	0	113	10	8	0	173	2
4	Red de Revistas América Latina, Caribe, Espanha y Portugal - Redalyc https://www.redalyc.org/	0	0	13	3	80	3	0	0	149	1
5	<i>Google Acadêmico/Scholar</i> https://scholar.google.com.br/?hl=pt	979	6	8520	não avaliado	1530	não avaliado	3200	não avaliado	17500	não avaliado
6	Periódicos da Ufes https://periodicos.ufes.br/snee/issue/view/1281	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0

Fonte: produzida pela autora (2022)

Iniciamos nossa revisão de literatura por meio de buscas nas plataformas expostas acima. Utilizamos a primeira combinação de descritores – “formação de professores” AND “trabalho docente” AND “Educação Especial” AND pandemia por considerar que atenderia nossa temática. Não encontramos nenhum trabalho nas duas primeiras e quarta plataformas; dois trabalhos foram encontrados na terceira plataforma; e novecentos e setenta e nove trabalhos na quinta plataforma. Após a leitura dos resumos, percebemos que somente seis trabalhos disponibilizados no *Google Scholar* se aproximavam da temática abordada. Por conseguinte, ampliamos nossas combinações de descritores, conforme pode ser conferido na tabela 3, no intuito de verificar a disponibilidade de outros possíveis trabalhos que dialogassem com nosso estudo.

Encontramos: na combinação dois - “trabalho docente” AND “Educação Especial” AND pandemia – 18 trabalhos nas plataformas três, quatro, cinco e 8.520 na plataforma cinco; na combinação três – “trabalho docente” e pandemia – quatro trabalhos na plataforma um, 113

na plataforma três, 80 na plataforma quatro e 1.530 na plataforma cinco; na combinação quatro – “formação de professores” AND “Educação Especial” AND pandemia – um na plataforma um, oito na plataforma três, um na plataforma seis e 3.200 na plataforma cinco; na combinação cinco – “formação de professores” AND “Educação Especial – 16 na plataforma um, 173 na plataforma três, 149 na plataforma quatro e 17.500 na plataforma cinco.

O número de trabalhos encontrados na Plataforma *Google Scholar* foi de 21.679 – a partir da apresentação das combinações de descritores. Vale destacar que esse quantitativo de produções não se limitava a textos publicados referentes ao período pandêmico, se repetiam e, em alguns casos, não estavam relacionados com a nossa temática. Portanto, a princípio, nos restringimos a analisar os trabalhos referentes à combinação um “formação de professores” AND pandemia AND “Educação Especial” AND “trabalho docente” – com 979 trabalhos, por considerar que todas as categorias de busca foram contempladas nele. Ao delimitar o grupo de trabalhos que seria avaliado, inicialmente, nos detivemos ao recorte temporal das produções – trabalhos publicados a partir de 2020 -, em seguida, buscamos realizar a seleção dos textos a partir das palavras-chave e resumo dos trabalhos encontrados que eram referentes à nossa temática. Por fim, realizamos a leitura de 26 textos. Desses, consideramos que seis dialogavam com nossa temática.

No artigo “Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso”, publicado no Portal do *Google Acadêmico*, Kamille Vaz (2021) utilizou, como principal referência, o artigo *Multifuncional e Youtuber: determinações do capital para o professor de educação especial* disponibilizado na plataforma de periódicos da Ufes. Por considerar que o referido texto apresenta dados que dialogam com nosso estudo, realizamos a busca e leitura dele.

Optamos por ampliar nossa busca de revisão de literatura considerando também outros possíveis trabalhos publicados nos anais do *VI Seminário Nacional de Educação Especial e XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, local em que o referido texto foi publicado. Encontramos, nesse compêndio, mais um artigo - *Trabalho Colaborativo e movimentos formativos na perspectiva inclusiva em tempos de pandemia em Cariacica/ES* – que também trouxe subsídios para nosso estudo.

A fim de dar esclarecimentos e visibilidade aos textos que serviram de base para nosso estudo - dos trinta e um trabalhos encontrados nas plataformas citadas na tabela 2, embora tenhamos

realizado a leitura integral, não utilizamos todos os textos como possível referência para estruturar os conceitos abordados em nossa pesquisa. Conforme exposto na tabela abaixo, selecionamos vinte dois trabalhos - encontrados nas plataformas citadas na tabela 2 (Periódicos da Ufes, Portal da Capes, Redalyc, Google Scholar) -, e, a pesquisa do GESTRADO: “Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico (2021)” – utilizada como referência em alguns dos trabalhos selecionados nas plataformas, conforme segue:

Tabela 3: Textos utilizados para a revisão de literatura

TEXTOS UTILIZADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA			
AUTOR/ES	TÍTULO	PLATAFORMA	ANO
BARCELOS, Liliam Guimarães de; VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso	Multifuncional e Youtuber: determinações do capital para o professor de Educação Especial	Periódicos da Ufes	2020
REIS, Patricia Andrade Mendonça <i>et al</i>	Trabalho Colaborativo e Movimentos Formativos na Perspectiva Inclusiva em Tempos de Pandemia em Cariacica/ES	Periódicos da Ufes	2020
AUTOR/ES	TÍTULO	PLATAFORMA	ANO
LARA, Rafael da Cunha.	Ubiquidade e a crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação?	Periódicos da Capes	2020
NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos.	Trabalho Docente no Brasil durante a pandemia da Covid-19	Periódicos da Capes	2021
SANTOS, Renata Guilhões Barros <i>et al</i>	Processo de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da covid-19: uma análise a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho	Periódicos da Capes	2021
SILVA, Carla Michelle <i>et al</i>	Formação de Professores: adaptabilidade dos profissionais da educação e a utilização das tecnologias digitais frente à crise Pandêmica	Periódicos da Capes	2021
SILVA, Elis Regina da; SANTOS, Thiffanne Pereira dos	O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica	Periódicos da Capes	2021
VENTURELLI, Ricardo Manffenatti.	Docência, teletrabalho e Covid-19: reinvenção, pressão e exaustão do professorado em tempos de quarentena	Periódicos da Capes	2021
AUTOR/ES	TÍTULO	PLATAFORMA	ANO
MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes;	Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer 05/2020	Redalyc	2020

FRANCO, Amélia do Rosário Santoro.			
CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho; PEREIRA, Rute.	Formação de professores nas ilhas portuguesas de Madeira e Açores: estratégias para o ensino remoto em tempos da COVID-19	Redalyc	2020
CONDE, Patrícia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes	Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial	Redalyc	2020
PRAUN, Luci.	A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho.	Redalyc	2020
MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro.	Reflexões Pedagógicas em tempos de pandemia: Análise do Parecer CNE 05/2020.	Redalyc	2020
SILVA, Amanda Moreira da.	Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia	Redalyc	2020
PREVITALI, Fabiane Santana, FAGIANI, Cílon César	Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0	Redalyc	2022
AUTOR/ES	TÍTULO	PLATAFORMA	ANO
BIERWAGEN, Gláucia Silva	Formação continuada docente em tempos de pandemia da Covid 19: os media e as tecnologias de informação e comunicação	Google Scholar	2020
INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira et al.	A pandemia da Covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada	Google Scholar	2020
SOUZA, Adriana da Silva <i>et al.</i>	Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia	Google Scholar	2021
SANTOS, Ramos dos; VIEIRA, Wesley Amaral; SOUZA, Marizéte Silva	PANDEMIA: os desafios do ensino remoto segundo professores da Educação Básica baiana	Google Scholar	2021
VAZ, Kamille.	Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso: THE PRODUCTION OF A CONSENSUS	Google Scholar	2021
VIEIRA, Jaimilson Barros.	Condições de trabalho dos professores em tempos de pandemia: análise do dossiê retratos da escola	Google Scholar	2021
AUTOR/ES	TÍTULO	PLATAFORMA	ANO
GESTRADO	Relatório Técnico: Trabalho Docente em Tempos de Pandemia.	PESQUISA - UFMG	2021

Fonte: produzida pela autora (2023).

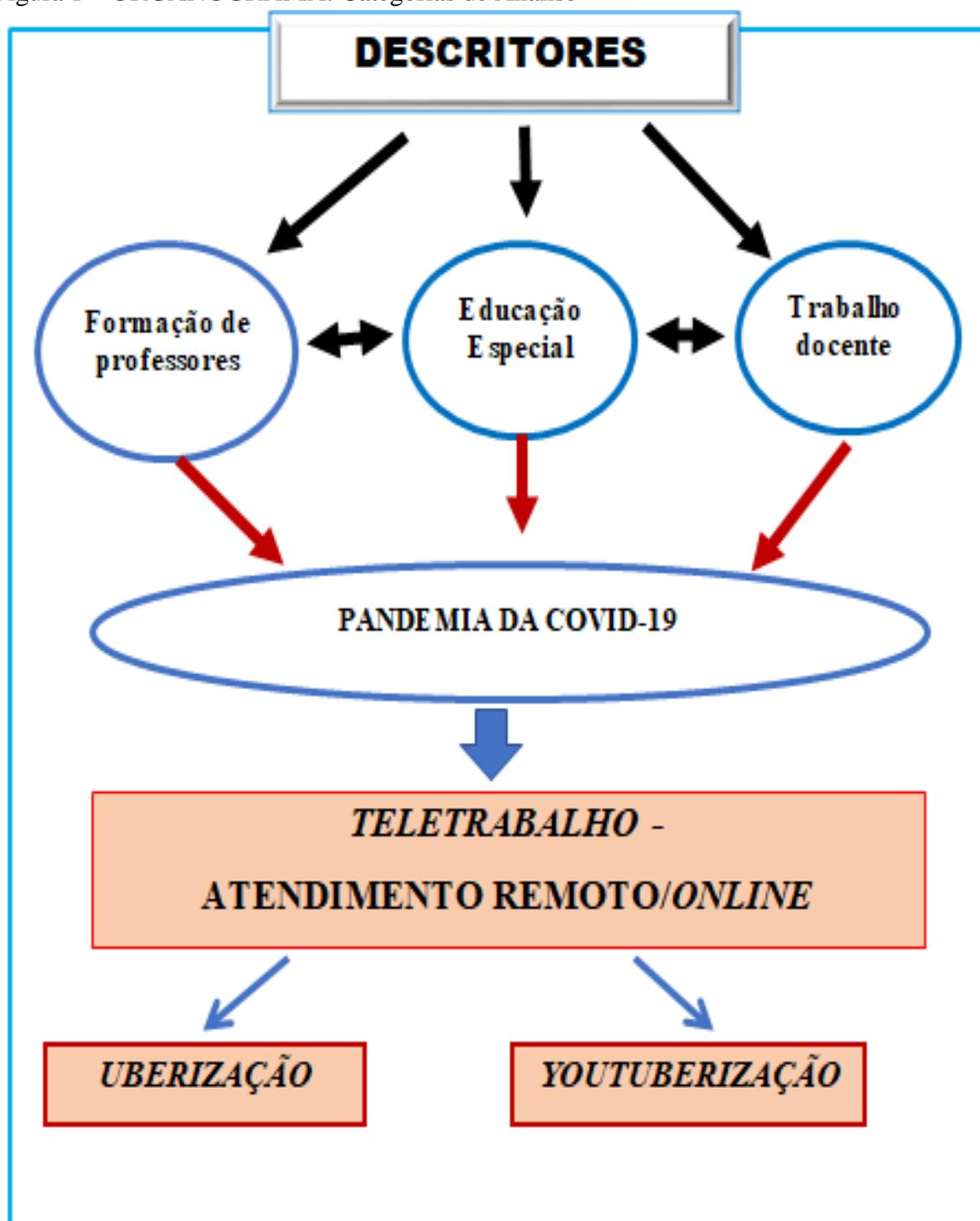
A partir dos estudos encontrados na busca de revisão de literatura, elencamos nossas categorias de análise, considerando as que mais se destacaram como determinantes do trabalho e formação continuada dos professores no contexto de pandemia da covid-19:

1 - *teletrabalho* – atendimento remoto e/ou *online* adotado para garantir o ano letivo durante o período pandêmico por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs);

2 - *Youtuberização* – esse termo é utilizado para caracterizar o processo que transforma o ensino presencial no ensino *online*. O professor passa a ter que se expor por meio de plataformas virtuais *Youtube*, *Meet*, entre outras, para garantir o ensino remoto;

3 - *Uberização* - trabalho por conta própria em que o funcionário provê as ferramentas necessárias ao exercício profissional sem a contraprestação remuneratória devida bem como a mercadorização da educação caracterizada pela aplicabilidade das exigências de mercado à atividade educacional: produtividade, lógica mercantilista entre outras. Conforme segue no organograma abaixo:

Figura 1 – ORGANOGRAMA: Categorias de Análise



Fonte: produzido pela autora (2022) a partir de dados encontrados na revisão de literatura

Todos os trabalhos utilizados na revisão de literatura abordaram a utilização das TDICs como possibilidade de mediação pedagógica para garantir o atendimento remoto/*online*. Mediante a utilização dos aparatos tecnológicos para a efetivação do *teletrabalho*, houve a ampliação da carga horária dos professores sem que houvesse aumento de remuneração. Os professores passaram a ter mais custos e muitos contratos foram rescindidos ou reduzidos – *uberização*.

Outro fator que marcou esse contexto pandêmico foi a *youtuberização* do trabalho docente, visto que a exposição diante das telas ou dos áudios deixou de ser uma opção.

No artigo *Multifuncional e Youtuber: determinações do capital para o professor de Educação Especial*, as autoras Barcelos, Vaz e Garcia (2020) estabeleceram como objetivo “discutir as determinações para o trabalho do professor de educação especial durante a suspensão das atividades escolares presenciais decorrentes da pandemia da Covid-19”. As autoras esclarecem que, nos municípios de Santa Catarina, os docentes receberam formação continuada para o uso das tecnologias com foco na aquisição de competência e habilidades para a utilização de novas linguagens (redes sociais e produção de conteúdos digitais). Foram formações de cunho tecnicista com o propósito de promover habilidade midiática para o professor de educação especial se tornar um *youtuber*, extrapolando suas funções ora determinadas para atuação no atendimento presencial, na medida em que passam a “[...] produzir e disseminar conteúdos em canais digitais, com exposição de sua imagem. E sujeito ao controle social no seu processo de trabalho, amplificado pelos meios digitais” (BARCELOS, VAZ, GARCIA, 2020, p. 10).

Entendemos que o objetivo de Barcelos, Vaz e Garcia (2020) dialoga com nossa pesquisa, por buscar compreender as determinações do trabalho docente dos professores de educação especial no contexto de pandemia a partir da análise da oferta da formação continuada para esses profissionais. As autoras trazem reflexões críticas acerca das formações continuadas que foram ofertadas nos municípios de Santa Catarina, pois, naquela região, somente se ofertou formação de propostas tecnicistas voltadas para o preparo da nova proposta educacional – *youtuberização* – promovendo a precarização do trabalho intelectualizado desses profissionais.

No artigo *Trabalho Colaborativo e movimentos formativos na perspectiva inclusiva em tempos de pandemia em Cariacica/ES*, Reis et al (2020) realizaram uma análise sobre a proposta de formação continuada para professores da educação especial da rede municipal de Cariacica/ES, no ano de 2020, em andamento na época, apresentando de forma sucinta como se deu a organização das propostas implementadas e esclarecendo a importância da formação continuada “para instrumentalizar a prática do professor e para sua constituição, sendo fundamental para que possam acompanhar as transformações cotidianas que afetam a sociedade, a educação e a escola” (REIS, et al, 2020, p. 3). Os autores esclareceram que os momentos de trocas existentes, entre os organizadores, para definir os conteúdos e

metodologias a serem trabalhadas na formação, bem como o relato deles referente às mediações com professores/cursistas demonstraram o despreparo da maioria dos docentes para desempenhar as novas atribuições que o *teletrabalho* desprendia no que se refere à oferta do ensino na modalidade remota para efetuar o trabalho pedagógico com os estudantes denominados público-alvo da educação especial. Recorremos a esse artigo, pois o estudo de caso que apresentamos em nossa pesquisa, no que tange à formação continuada de professores da educação especial, diz respeito a esse município. Portanto, nesse texto, já tínhamos o olhar de outros estudiosos sobre as condições concretas dos profissionais que atuaram naquele contexto, ampliando as discussões existentes em outros estados.

No artigo de Santos *et al* (2021), por meio de um breve resgate histórico das relações de trabalho existentes, os autores demonstraram como a exploração do ser humano pelo ser humano tem sido uma constante, tornando-se mais complexificada no sistema capitalista. Os autores esclarecem que essas relações são decisivas para estabelecer os meios políticos, econômicos, familiar, social e até escolar. Logo, a precarização do trabalho, e mais especificamente a precarização do trabalho docente na pandemia, decorreu de ações políticas que não priorizam a vida humana. São exemplos dessa precarização: suspensão de contratos temporários e eventuais; ampliação da carga horária devido ao aumento das demandas do atendimento remoto; adaptação da vida doméstica ao trabalho prestado, passando a ser denominado como *infoproletário*, termo referente àquele trabalhador que, em qualquer atividade desempenhada, depende da máquina digital, informacional, do *smartphone* ou de alguma modalidade de trabalho digital (ANTUNES; BRAGA, 2009).

Antes da pandemia, a precarização do trabalho docente já era um fator preocupante e um dos fatores que desencadeava essa situação era decorrente dos contratos temporários para prestação de serviço. Nesse sentido, Silva (2020) apresenta a realidade de um setor específico da classe trabalhadora brasileira. Nesse caso, os professores sem vínculo efetivo, que atuam nas redes de ensino públicas estaduais e municipais, são totalmente desprovidos de direitos, vivem sob condições de instabilidade cotidiana dentro do espaço público em consequência do trabalho temporário, eventual, contratos de tempo parcial, por hora, entre outros.

No artigo de Silva (2020), é destacado que a crise sanitária, decorrente da covid-19, não trouxe grandes novidades para o mundo do trabalho, o que ocorreu foi à aceleração de processos em curso na lógica destrutiva do capital, escancarando a precarização e a perda de direitos. “Em nosso país, a intensificação das expropriações dos trabalhadores foi

especialmente adensada nos últimos cinco anos, nos quais, foram regulamentadas práticas laborais totalmente desprovidas de direitos”, conforme verificamos nos textos das Leis referentes à terceirização - a Lei nº 13.429/2017 – e à Reforma trabalhista, Lei nº 13.467/2017.

Por meio dessas leis, foram estabelecidos novos preceitos que:

[...] representam o agravamento da flexibilização da jornada de trabalho, a liberação irrestrita da terceirização, o trabalho intermitente, o incentivo à pejetização⁹ e a ausência de garantia da aposentadoria. Somam-se a isso novas formas de trabalho, que também emergiram nesse período, nas quais os trabalhadores vendem sua força de trabalho desprovida de qualquer contrato ou direito, a exemplo da *uberização* (SILVA, 2020, p. 588).

De acordo com Silva (2020), esse agravamento foi ampliado durante a pandemia, principalmente no ano de 2020, visto que, com as suspensões das aulas em março, vários Estados brasileiros cancelaram os contratos dos professores. Alguns retornaram com os contratos depois das várias ações do Ministério Público (MP) e Sindicatos, no entanto a maioria dos municípios retornou com os contratos ou extensões com salários reduzidos. Vale destacar que tais medidas foram baseadas na Medida Provisória nº 936/2020 publicada pelo presidente Jair Bolsonaro, no dia primeiro de abril, e transformada na Lei nº 14.020/2020 que prevê, entre outros pontos, a suspensão temporária do contrato de trabalho.

De acordo com Silva (2020, p. 603-604), “o contexto de pandemia encontrou eco nas mudanças no mundo laboral, as quais fragilizaram ainda mais as relações trabalhistas para os profissionais da educação”. A *uberização* do trabalho docente já mostrava forte tendência de crescimento por utilizar o trabalho intermitente de professores de acordo com a necessidade do poder público. Isso se agravou devido ao processo forçado de *youtuberização* advindo do trabalho remoto.

Em outras palavras, se a *uberização* rompe com a noção de serviço público e o destrói junto com o magistério público, durante a pandemia, a *youtuberização* atinge o profissional da educação e remodela sua relação com a escola num processo que vem para aumentar a alienação e a expropriação do trabalho docente. Assim, este setor, que já vivia sob total instabilidade, passa a ser um dos mais gravemente afetados pela crise, seja pela demissão, pela ausência de remuneração ou pela adaptação forçada do seu trabalho. São trabalhadores

⁹ Este termo é utilizado para descrever o ato de manter empregados por meio da criação de empresa pelos contratados.

chamados de servidores públicos, mas sem gozar dos direitos inerentes à referida condição, tendo que arcar com todos os riscos de um contrato sem nenhuma garantia (SILVA, 2020).

Corroborando com as análises em relação à precarização do trabalho docente, Neves, Fialho e Machado (2021) constataram que isso acontecia antes do período pandêmico. Mas, com os novos direcionamentos do poder público quanto à atuação pedagógica, no período de atendimento remoto, houve exacerbação da precarização. A ampliação das metas de trabalho era imposta sob a ameaça de redução de salário e demissões e/ou não contratações nos casos de professores em Designação Temporária ou em contratos em curto prazo (extensões) que não correspondessem às novas exigências. Registramos que, para a realização do trabalho remoto, criou-se demanda excessiva de novas atribuições sem retorno compensatório. Não houve oferta de apoio técnico e/ou psicológico, caracterizando total inexistência de planejamento e de organização nos processos de trabalho, não existiu tempo suficiente de aprendizagem para se adaptar à utilização das novas ferramentas tecnológicas – e o tempo utilizado não foi contado como tempo de serviço. Assim, devido à “[...] hipermobilidade, criam-se espaços fluidos e múltiplos, nos quais as pessoas se deslocam integrando-se em pluralidade de lugares como se onipresentes fossem” (NEVES, FIALHO e MACHADO, p. 11, 2021).

Nesse sentido, segundo Lara (2020), com a inserção de dispositivos digitais, houve um remanejamento quanto ao tempo e espaço do trabalho (ou não trabalho) realizado. Podemos considerar que tais dispositivos produziram o “[...] aumento de carga horária de trabalho e horas trabalhadas, bem como dificuldades para conciliar atividades profissionais e pessoais também aparecem, de modo generalizado, com altos índices de incidência nesses levantamentos” (LARA, 2020, p. 21). O autor cita, como exemplo, práticas de trabalho intermitente incorporadas às lógicas pessoais dos trabalhadores: responder *e-mails* à noite ou aos finais de semana – abusos no uso de aplicativos como *WhatsApp*, uso de espaços domésticos improvisados como espaços de trabalho e compartilhados com companheiros, filhos e animais domésticos, além do cansaço físico e mental provocado pelo prolongamento de conexões virtuais.

De acordo com Lara (2020), nos três estudos analisados (Fundação Carlos Chagas, Instituto Nova Escola e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO – em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE), ficou evidente que não houve formação para os novos formatos de aulas e as

condições de acesso também oneraram os docentes. O autor afirma que não houve muitas mudanças quanto à proposta dos usos da tecnologia na educação, pois já existiam projetos para a inserção de novos modelos educacionais. O que houve de novo no trabalho educacional, no contexto pandêmico, foi:

[...] transformação de espaços domésticos em extensões de sala de aula no contexto de ensino remoto (aulas gravadas ao vivo, via internet) sem que o professorado disponha necessariamente nem de equipamentos, nem de ambientes adequados para a realização de suas funções. Acompanhar a presença e a aprendizagem a distância, orientar as famílias para realizarem atividades com as crianças em casa e planejar atividades para alunos a distância são preocupações recorrentes evidenciadas no E2 (estudo 2) e que também se constituem em decorrência do ensino remotamente realizado (LARA, 2020, p. 38-39).

Corroborando com Lara (2020), Medeiros (2021) afirma que, no Distrito Federal, no atendimento presencial, já ocorria a ampliação da jornada de trabalho em horas não remuneradas, quando o professor levava para corrigir, em casa, avaliações ou realizava planejamentos que demandavam organização e preparo de materiais diversificados. Contudo, com o *teletrabalho*, efetuou-se a ampliação dessas horas não remuneradas, quando houve a mudança nas atribuições do trabalho docente: “participar de cursos de formação, planejar atividades para a plataforma, produzir vídeos, planejar atividades escritas impressas para estudantes, contactar pais e responder dúvidas via *WhatsApp*, participar de reuniões virtuais da escola” (MEDEIROS, 2021, p. 1165). Devido à necessidade de orientação aos familiares em horários diversos, o professor passou a não ter mais um horário específico para realização de suas atribuições pessoais.

Medeiros (2021) descreve que, de acordo com as respostas dos professores que participaram da pesquisa, em relação a uma palavra que representava a rotina dos professores durante o *teletrabalho*, o resultado foi: “exaustiva, estressante, cansativa, loucura”. O que fica subentendido que o *teletrabalho* gerou “muitas vezes angústia e incertezas sobre a competência para ensinar nesse modelo *online*”. Outra situação evidenciada foi em relação à autorresponsabilização quanto a não conseguir realizar o trabalho com a qualidade do atendimento presencial devido a muitos alunos não terem os recursos necessários para as mediações ou mesmo desistirem da escola (MEDEIROS, p. 1165-1168, 2021).

No artigo de Silva e Santos (2021), as autoras trouxeram à lume alguns desafios enfrentados pelos docentes em decorrência do ensino remoto – *teletrabalho*. Elas afirmam que foi necessário que os docentes se colocassem à disposição, fora de seu horário de trabalho, para prestar atendimento às famílias, decorrentes da necessidade de encontrar maneiras de garantir

o acesso dos estudantes, fez com que houvesse “[...] uma extenuante jornada de trabalho em virtude do tempo em que esse profissional fica conectado para dar conta das demandas” (SILVA; SANTOS, p. 74, 2021).

Silva e Santos (2021) constataram que os docentes viveram momentos de incertezas, de medos, de ansiedades em consequência de:

[...] imposição de adequar o seu trabalho às exigências do ensino remoto sem, contudo, receber uma formação apropriada para tal fim. Somam-se a essa questão, a falta de acesso à internet de qualidade e o domínio precário das ferramentas tecnológicas necessárias para a eficácia do trabalho pedagógico a distância (SILVA; SANTOS, p. 74, 2021).

Nesse sentido, Venturelli (2021) trouxe vários dados de pesquisas realizadas por institutos, centros de estudos e órgãos públicos: “sobre como os docentes têm desenvolvido suas atividades, sobre a necessidade de recursos tecnológicos e, principalmente, sobre a qualidade do trabalho e o bem-estar do docente” (VENTURELLI, 2021, p. 278). O autor enfatiza vários problemas que têm produzido a precarização do trabalho docente antes e durante o contexto da pandemia:

- 1) As formações iniciais ou complementares para os cursos de licenciaturas tendem, cada vez mais, a serem ofertado em cursos de curta duração, na modalidade EaD, a baixos custos e flexibilização de horário associados à promessa de aquisição de uma nova possibilidade de complementação de renda. Esses cursos têm enviado para o mercado de trabalho, em sua maioria, profissionais despreparados que entram em disputa pelo cargo.
- 2) As formações continuadas têm sido ofertadas, há algum tempo, via canais digitais. Essas formações costumam acontecer fora do horário de trabalho, resultando, em muitos casos, falta de interesse em iniciar o curso ou mesmo a evasão por não se conseguir dar conta da jornada tripla de trabalho.
- 3) Situação contratual por tempo determinado, ou mesmo sem vínculo, que leva o professor à insegurança de ter ou não emprego nos próximos meses.

De acordo com Venturelli (2021), ficou comprovado, na pesquisa realizada pelo Gestrado, que 89% dos professores não tinham nenhuma experiência em lecionar por meio do ensino remoto e cerca de 71% desses apresentavam muita ou regular dificuldade de manuseio com as TDICs. Ao iniciar o *teletrabalho* foram delegadas inúmeras atribuições aos docentes e eles não tinham a mínima clareza de como realizá-las. Foram repassados somente informativos sem que houvesse orientação de fato. Após iniciar o atendimento remoto, além das situações que promoviam a precarização do trabalho docente, houve também: ampliação da jornada de

trabalho sem retorno financeiro, aumento das atribuições a serem exercidas, ampliação de custos – na aquisição de recursos materiais (pacotes de Internet, computador, celular com memória maior, entre outros aparatos).

Na monografia de Vieira (2021), a partir das análises de artigos publicados no *Dossiê Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, foi enfatizado como a precarização do trabalho docente foi potencializada pela pandemia. Ele constata que essa situação diz respeito a um problema estrutural no Brasil. É fruto gradativo do neoliberalismo, sobretudo caracterizado pelo Estado mínimo que sequer consegue preservar os direitos e garantias sociais trabalhistas, a exemplo da mais recente reforma trabalhista, publicada em forma da Lei nº 13.429/2017 – conhecida como a Lei da Terceirização e a Reforma trabalhista Lei nº 13.467/2017 que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para flexibilizar ou mesmo retirar direitos conquistados em anos de lutas. Constatou-se que a atividade laboral docente precarizada experimentou/experimenta os fenômenos de *uberização*.

Nesse sentido, Bierwagen (2020), a partir da análise de algumas pesquisas realizadas em São Paulo, antes da pandemia (TIC Educação - CGI, Cetic, 2017; Grupo Mediação Educomunicativas - MECOM, 2019), esclareceu que mais de 70% dos docentes/secretarias de educação não realizaram nenhum tipo de formação continuada para a utilização das TDICs voltadas para atividades de ensino. Desta forma, ficou evidente que os professores e ou técnicos que atuavam nas Secretarias de Educação não tinham nenhuma formação inicial para realizar o *teletrabalho* ou promover formação continuada para a utilização das tecnologias utilizadas.

A autora relata que, de acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos Avançados – IEA, 2020, - cerca de 67,6% dos professores tiveram apoio formativo no período de pandemia ofertado pelas Secretarias de Educação. Essa pesquisa não traz qual tipo de formação foi oportunizada e que “[...] embora consideram que a formação continuada docente nesta temática se submete à formulação de políticas públicas, de infraestrutura e movimentos da sociedade civil ressaltam que o (a) docente comprometido(a) investirá na sua própria formação” (BIERWAGEN, p. 11, 2020).

No estudo apresentado por Bierwagen (2020, p. 1), ela buscou “discutir a formação continuada docente para/com/sobre os *media*¹⁰ e tecnologias de informação e comunicação (TICs) no período de isolamento social, de ensino remoto e emergencial”. Para ter ciência dos possíveis formadores desse período, a autora apresentou um panorama nos meses que antecederam o período pandêmico das formações continuadas voltadas para a utilização das TDICs. Após analisar os dados apresentados, ela conclui que, na época da pandemia, não havia pessoas suficientes para atuar no atendimento remoto e/ou promover a formação continuada para esse fim. Houve

[...] necessidade de formação continuada para/com/sobre as tecnologias de informação e comunicação e os *media* como estratégia política de formação docente possibilitando-lhe uma formação mais ampliada, indagativa, além do fornecimento de cursos de procedimentos operacionais de usos de TICs e mídias para atingir “competências” desejadas. Simultaneamente, é bastante importante intensificar as pesquisas em torno de estratégias de formação de professores nessa questão, bem como incrementar/aumentar a comunicação científica dessas investigações (BIERWAGEN, 2020, p. 12).

Na Bahia, não foi diferente de São Paulo. A partir dos dados coletados (questionário respondido por 756 participantes - professores da rede pública baiana) na pesquisa realizada por Santos, Vieira e Souza (2021, p. 220), foi desvelada “[...] a incapacidade de acesso e/ou manuseio de tecnologias de ensino remoto tanto para alunos, quanto para professores”. Os autores afirmaram que, mediante a falta de profissionalização dos docentes para atuar com as TDICs, eles acabaram por perder seus direitos, já que são oportunizadas a terceirização e a ampliação de contratados com baixos salários.

A pesquisa revelou que os profissionais da educação básica, com medo de perder seus empregos, mesmo sem receber preparação sobre as tecnologias educacionais, tiveram que se reinventar para atender a realidade daquele momento. Eles criaram estratégias diversificadas para o atendimento remoto como a entrega de materiais impressos que, por si sós, não garantem a aprendizagem dos estudantes, em virtude da maioria dos pais e estudantes não terem condições de realizá-los sozinhos.

Nesse sentido, Souza *et al* (2021) promovem discussão acerca da precarização do trabalho docente em consequência das propostas do sistema neoliberal que determinam a sobrecarga de trabalho decorrentes da inserção do uso das tecnologias em vários setores. Sendo “o

¹⁰ Sinônimo de: mídia, comunicação, imprensa, televisão, comunicação social, *mass media*, telecomunicações, meios de comunicação. (DICIONARIO ON-LINE, 2023). Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/busca.php?q=media>

exercício da docência apenas mais uma atividade que sofre as consequências por conta das grandes crises econômicas que acarretam reformas trabalhistas que, geralmente, promovem perda de direitos adquiridos por meio da luta classista” (SOUZA *et al*, 2021, p. 3). Os autores esclarecem que, com a pandemia, houve a viabilização do uso das tecnologias de forma imposta por não haver outra alternativa para garantir o ensino remoto - mesmo que não atenda a todos os alunos, forçando a utilização das TDICs embora não existindo uma formação continuada, *a priori*, para o uso dessas ferramentas para todos os envolvidos (docentes, familiares e responsáveis pelos discentes, estudantes).

Insfran *et al* (2020) denunciam como a educação, em formato digital, mostrou ser ainda mais segregadora. Os autores afirmam que, devido à vulnerabilidade financeira dos professores e, principalmente, dos estudantes, a educação remota ficou bastante comprometida no seu resultado. É preciso considerar que essa modalidade de ensino impõe condições materiais mínimas (computador, Internet de banda larga, celular com mais memória), além disso os envolvidos necessitam deter conhecimento tecnológico suficiente para acessar e utilizar as plataformas de educação remota adquiridas pelas Secretarias de Educação que não proporcionaram treinamento aos docentes. Em suma, a inexistência dessas condições mínimas ajudou a produzir ainda mais a precarização do trabalho docente associada às estratégias de vigilância que foram criadas para fiscalizar o trabalho dos professores que, sob a égide do cumprimento da carga horária letiva, estiveram à mercê de ameaças de demissão ou suspensão do pagamento.

No artigo de Previtali e Fagiani (2022), os autores relatam que, com o advento da pandemia da covid-19, a partir do dia 18 de março, houve a suspensão das aulas presenciais e a adoção do *teletrabalho* autorizado pelo Ministério da Educação como alternativa para garantir o ano letivo. Essa medida foi adotada de forma aligeirada, sem nenhum tipo de formação prévia para os professores ou verificação das condições de acesso dos profissionais que atuam na educação às tecnologias digitais. Tal situação contribuiu para comprometer o alcance e a eficácia da nova modalidade para o processo de ensino e aprendizagem. O *teletrabalho*, no caso do trabalho docente, não produz tempo livre, implica mais horas de trabalho, pois há a ampliação de atribuições.

O trabalho docente na Educação Básica no Brasil tem provocado mais horas trabalhadas, tendo em conta que passou a envolver atividades de cunho informacional-digital complexas que fogem à formação inicial profissional. As atividades de organização, planejamento e

realização das aulas, bem como o processo avaliativo, que fazem parte do trabalho docente, devem agora ser adequadas ao ambiente virtual. “Dentre as novas atividades estão a de planejar as atividades nos *apps*, acompanhar a presença e a aprendizagem dos/as discentes a distância e orientar as famílias para realizarem as atividades com as crianças em casa nos *apps*” (PREVITALI; FAGIANI, 2022, p. 161).

Além das novas atribuições, conforme citado acima, com a adoção do *teletrabalho*, houve redefinição dos espaços ocupados. A casa passou a ser o local de trabalho e isso resultou em uma jornada de trabalho ainda maior, na medida em que, para cumprir as atribuições do trabalho docente, passou-se a exercer a função em horários diferentes aos pré-estabelecidos no trabalho presencial. Outra questão que os autores trazem é sobre o aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais na Educação Básica, visto que grande parte dos estudantes não tinham os recursos necessários para acompanhar as mediações via tecnologias. Tecnologias que precisam ser adquiridas por meio de plataformas e conteúdos custeados pelo setor público, ficando a Educação Básica pública à mercê dos interesses mercadológicos e ideológicos privados.

Em vista disso, Vaz (2020), a partir da análise de alguns documentos e pesquisas que embasaram e regulamentaram a adoção do ensino remoto no Brasil (Conselho Pleno -CP n. 5 de 28 de abril de 2020; Parecer n.º 05/2020; Parecer CNE/CP n.º.11 de 7 de julho de 2020; Nota técnica: o retorno às aulas presenciais no contexto de pandemia da Covid-19 - TPE, 2020); Protocolos sobre a Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais - INSTITUTO RODRIGUES MENDES, 2020; Retratos da Educação no contexto da pandemia do Coronavírus: um olhar sobre as múltiplas desigualdades - CONHECIMENTO SOCIAL, 2020), principalmente no que diz respeito à educação especial, afirma que

[...] a proposta do governo, dos grupos empresariais e de grande parte dos pesquisadores está coesa, seja no ensino remoto ou nas aulas presenciais, o foco está na necessária adaptação e treinamento do professor, na exaltação do uso das tecnologias e na flexibilização curricular para os estudantes dessa modalidade de ensino. A relação família-escola também é um fator de comum acordo, indicado como algo insuficiente antes da pandemia e que hoje ganha força, sendo visto como o resultado positivo da tragédia sanitária que o mundo está vivendo. Os consensos produzidos resultam, em suma, na implementação da privatização da escola pública, em suas diversas dimensões, escancarada na pandemia e potencializada também nas indicações para a Educação Especial na escola regular (VAZ, p. 106, 2020).

A autora declara que essa coesão se dá devido às parcerias estabelecidas entre o setor público e privado que se uniram para determinar a nova proposta educacional voltada para a valorização das competências. Nesse sentido, percebe-se que, dentre os redimensionamentos encontrados nos processos de formação continuada ofertadas no contexto de pandemia, intensifica-se o processo de desintelectualização do docente.

De acordo com Vaz (2020, p. 128), “o projeto de escola difundido por essa tríade – Conselho Nacional de Educação (CNE), organizações empresariais e pesquisadores - não é a escola que visa proporcionar o desenvolvimento integral do sujeito com base na socialização do conhecimento científico produzido pela humanidade”. Apesar de este ser o discurso que a tríade apresenta, quando alega a importância de não se deixar ninguém para trás, o que percebemos é a proposta do “aprender a aprender” em que a responsabilidade cabe exclusivamente ao estudante.

Ao enfatizar que é necessário rever as práticas docentes, dar prioridade ao uso das tecnologias com o intuito de promover um ensino de qualidade para todos, esses organismos tendem a difundir que esta nova proposta de escola poderá possibilitar aos estudantes novas oportunidades de aprendizagem. Em contrapartida, teremos uma “[...] escola como espaço de socialização, formação de sujeitos adaptáveis ao mercado, sabendo trabalhar com tecnologias digitais, mas que não compreendem o mundo” (VAZ, p. 127, 2020).

Percebemos, a partir dos trabalhos acima apresentados, no que concerne à formação continuada de professores da Educação Básica para a utilização das TDICs, que foram poucas as regiões brasileiras que ofertaram, antes ou durante a pandemia, capacitações que atendessem às necessidades de oferta do ensino remoto por meio do *teletrabalho*. Ficou comprovada, por meio da pesquisa realizada pelo Gestrado (2020), “a ausência de formação específica para grande parte dos professores”, principalmente àqueles que atuam nas redes municipais. Foi revelado que:

Entre os (as) professores(as) que relataram ter participado ou estar participando de atividades de formação para o uso de tecnologias digitais, a maior parte afirma que essas atividades são oferecidas pelas Secretarias de Educação[...] por meio de tutoriais *on-line* com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais (GESTRADO, 2020).

O fato de as formações ocorrerem por meio de tutoriais ofertados pelas Secretarias de Educação só comprova o quanto houve de precarização nestas formações no que tange ao preparo para o uso das ferramentas tecnológicas. A pesquisadora Bierwagen (2020) trouxe,

como dado de seu estudo, o índice de 70% dos docentes, incluindo os que atuavam nas secretarias de educação, não ter formação inicial para realizar o *teletrabalho*. Tais fatos nos fazem inferir que os possíveis formadores estavam se formando no mesmo momento da formação. O discurso que imperou foi o de que caberia a cada um buscar os próprios meios para a aprendizagem desta ferramenta.

Mediante as novas atribuições decorrentes do *teletrabalho* (responder *e-mails*, uso de aplicativos como *WhatsApp*, aulas *online*, gravação de videoaulas, orientação de famílias ou responsáveis por videoconferência ou telefone, preparo de atividades para as plataformas virtuais e para envio impresso, entre outros) houve ampliação da carga horária sem que houvesse a garantia de aumento salarial, pelo contrário, em muitos casos, houve a redução dos rendimentos. Ocorreu a *uberização* do trabalho docente com a sobrecarga de trabalho, além da necessidade de arcar com todas as despesas decorrentes dessa nova proposta – aquisição de computadores, celulares com mais memórias, pacotes de Internet de banda larga entre outros aparatos midiáticos.

A partir dos trabalhos encontrados percebemos que alguns conceitos se destacam em todas as regiões brasileiras: *teletrabalho*, *uberização*, *youtuberização*, *autorresponsabilização*, *adoecimento*. Entretanto, nesse estudo, nos atentaremos aos três primeiros, no intuito de focar no que concerne a especificidades que se destacaram, principalmente, por conta da pandemia.

1.1.1 Teletrabalho - Atendimento remoto

Com a chegada da Covid-19, no ano de 2020, o ensino escolar passou a ser ofertado por meio do *teletrabalho*. De acordo com o Parecer 05/2020, caberia a cada município definir a melhor forma de promover o atendimento remoto. Sendo assim, os municípios, ao adotarem o *teletrabalho* como alternativa do atendimento remoto, definiam como esse deveria ser garantido. Podemos perceber essas orientações no Decreto 95/2020 do município de Cariacica/ES:

Art. 21. A realização de teletrabalho será restrita aos servidores do Município de Cariacica que, em razão da natureza do trabalho, tenham condições de prestá-lo remotamente e sem prejuízo ao serviço público, com o intuito de que permaneçam em suas residências e evitem o quanto possível, contato com outras pessoas.

Parágrafo único. É necessário que o servidor disponha de acesso à internet e de equipamentos de informática e de comunicação para a perfeita execução de suas atividades [...] (CARIACICA, 2020)

Nesse Decreto, ficou evidente que caberia ao professor ter o acesso à Internet e equipamentos (computador e celular) para que suas atividades pudessem ser efetivadas em sua residência, não previa responsabilidade do município em garantir essas condições. Logo em seguida, na Portaria/SEME/nº 039/2020, o documento trouxe normatizações para os casos de “profissionais que não tivessem as condições materiais (equipamentos de informática, acesso à Internet) para execução das atividades remotas”, caberia a eles realizá-las fisicamente em suas unidades de ensino, desde que fossem cumpridas as medidas de proteção recomendadas pelas autoridades de saúde.

Tais regulamentações demonstraram que o professor teria que arcar sozinho com os custos para aquisição dos recursos necessários a fim de realizar o *teletrabalho* e, caso não os tivesse, deveria arriscar-se à contaminação ao se deslocar para as unidades de ensino. As normatizações não levaram em conta a condição material ou física do docente que se viu diante de uma imposição para desempenhar sua função e, caso não buscasse as condições necessárias, perderia seu posto de trabalho.

Devido à impossibilidade de ofertar um ensino que não fosse por meio das TDICs, os professores tornaram-se reféns das ferramentas de trabalho. Neste sentido, Marx (2014, p. 491) já sinalizava que “o instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador”.

Segundo Mascarenhas e Franco (2020), o maior problema da oferta do ensino remoto por meio das TDICs, independente do público a que é direcionado, é que, no Brasil, as desigualdades perpassam por todas as instâncias e a digital é uma delas. Existem estados como o Amazonas e Pará cujos alunos praticamente não têm acesso a sinais digitais, como também, existem os estados que têm acesso digital de larga escala. Todavia, dentro desses mesmos estados, existem comunidades extremamente carentes que não possuem sequer recursos de infraestrutura, quanto mais tecnológicos.

As diferenças sociais apontadas por Mascarenhas e Franco (2020) também são explicadas no livro de Hobsbawm (1995) quando o autor esclarece que o século XX assistiu à penetração dos avanços tecnológicos no cotidiano de vida das pessoas, mas essa proximidade é contraditória: manipula-se a tecnologia, mas não há a sua compreensão. Assim, o acesso e a

própria manipulação da tecnologia são completamente atravessados pela desigualdade social. E essa penetração e familiaridade com os aparatos tecnológicos no cotidiano não é um fenômeno universal, conforme o discurso neoliberal tenta a todo custo impor.

Outro fator que agrava o uso das TDICs, como única possibilidade de recurso, diz respeito ao fato de as famílias não conseguirem trabalhar pedagogicamente com seus filhos (não estudaram para isso). De acordo com Praun (2020), experiências negativas no sentido de não saber o que fazer, como fazer, têm sido relatadas por docentes, estudantes e seus familiares. Estes relatos demonstram que somente disponibilizar um material de estudo não garante a aprendizagem. Assim, “entram em cena a reprodução de velhas desigualdades, ampliadas no contexto da pandemia e marcadas pelas ‘soluções’ individualizantes propostas pela cartilha neoliberal” (PRAUN, 2020, p. 5).

De acordo com Campos e Pereira (2020, p. 402), para que o ensino remoto pudesse acontecer seria necessário que se levasse em conta:

Os elementos de sustentabilidade de um plano que considere a situação e as necessidades emergentes, como: a obrigatoriedade em oferecer algum tipo de apoio com o fecho das instituições educativas – algo que dê suporte aos docentes, estudantes e pais neste contexto; dar atenção à equidade e ao acesso, considerando que muitas famílias não podem ou não têm facilidade de acesso à internet, sendo necessário encontrar alternativas como o uso da televisão, materiais impressos ou outras possibilidades a serem discutidas e pensadas; novos requisitos de avaliação, de acordo com a configuração de tempo de aprendizagem; nova dinâmica de trabalho; atenção aos estudantes com necessidades especiais para as novas adaptações a serem realizadas, e também às crianças vulneráveis. (CAMPOS; PEREIRA, 2020, P.402).

Diante das demandas necessárias para que se efetivasse o Ensino Emergencial/Ensino Remoto, consideramos que esse tipo de proposta não contribuiu com a educação dos estudantes da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I – séries iniciais), principalmente ao se pensar nos estudantes denominados público-alvo da educação especial, por serem dependentes de uma terceira pessoa (familiares) que nem sempre estavam/estão em condições de desempenhar a função que lhes cabiam/cabem. A dependência desse público para a realização do ensino remoto não é favorável apenas pelo fato de ser realizado com a colaboração de um familiar, mas por outras questões estruturais que estão na base da oferta da educação comum para eles.

O ensino remoto, proposto no Parecer 05/2020, determinou que as atividades remotas deveriam sempre estar de acordo com as propostas do desenvolvimento das competências

determinadas na BNCC. De acordo com Mascarenhas e Franco (2020), este documento não levou em conta as desigualdades de acesso às tecnologias de diversas regiões brasileiras, as condições materiais dos professores e das famílias dos estudantes que, mesmo residindo nas grandes capitais, não eram (e continuam na mesma situação) detentores dos meios necessários para acessar certos recursos (celular, computador, Internet), o que inviabilizou (e ainda inviabiliza) uma igualdade de condições no que tange ao ensino *online*.

Segundo Praun (2020), ao determinar esse Parecer sem considerar todas as situações brasileiras de acesso, o governo (2019-2022) demonstrou como a classe que vive-do-trabalho não era prioridade em suas propostas políticas a fim de garantir as condições básicas da educação, devido a grande maioria não ter/tem acesso às condições favoráveis de ensino, especialmente, em situação de crise sanitária que exige uma modalidade remota de ensino.

Segundo Mascarenhas e Franco (2020, p. 5), o Parecer 05/2020

[...] escrito de forma tão fantasiosa, ignora as impossibilidades da situação real de nossas escolas; desconhece e afronta a garantia de acesso e permanência de milhões de sujeitos que, em diferentes regiões do país, não têm garantido o acesso à internet, agrava a vulnerabilidade das populações que vivem marginalizadas e discute o processo educativo apenas pelo viés da escolarização, das competências da BNCC, precarizando o trabalho docente e pormenorizando a educação inclusiva.

Para os cidadãos que detêm poder econômico razoável, o uso das TDICs, como opção para os processos de mediação na educação, tem encontrado muitos adeptos em sua implementação.

A 5ª competência da BNCC valida esse discurso ao estabelecer que cabe aos sujeitos:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismos e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Baseando-se nessa competência, mesmo antes do contexto de pandemia já havia a adesão ao uso das TDICs por parte de algumas escolas privadas. A discussão de adesão a elas em escolas públicas, inicialmente nas escolas de Ensino Médio e, em seguida, nas escolas do Ensino Fundamental II, estava em pauta de discussão em alguns Estados brasileiros, inclusive no Espírito Santo que já havia sinalizado sobre a possibilidade de aderir ao Ensino Híbrido e às aulas *online*. A justificativa para essa inovação decorre da possibilidade de ampliar as condições de acesso para todos, oportunizando equidade quanto à oferta de ensino. Usam o

discurso de que é necessário garantir que todos os estudantes, independente de sua raça, gênero, classe social ou onde more, tenham acesso a uma educação de qualidade.

O interesse por trás dessa nova proposta de ensino parece ser outro: trazer o trabalho digital ou *uberização do trabalho* que domina o contexto econômico contemporâneo (bancários, assistentes administrativos, consultas médicas, entre outras) para a área da educação. No caso da educação, ao ofertar vídeos de aulas com professores renomados, busca-se afirmar que essa proposta oportuniza a igualdade de todos ao permitir acesso aos melhores professores. Assim, as empresas da Internet tendem a assumir o comando econômico mundial por meio de serviços via plataformas (IBM, *Google* e outras gigantes da área (SLEE, 2017, p. 18).

Com a adesão às TDICs, durante o *teletrabalho*, não houve redução da demanda de trabalho, pelo contrário, existiu sobrecarga de atribuições em função do trabalho *online*. Ao que parece, as determinações a serem cumpridas deixavam implícitas que não existiam mais as barreiras que delimitavam o tempo do trabalho efetivo. Ou seja:

[...] o chamado *teletrabalho* e/ou home office, que se utiliza de outros espaços fora da empresa, como o ambiente doméstico, para realizar suas atividades laborativas. Isso pode trazer vantagens, como economia de tempo em deslocamentos, permitindo uma melhor divisão entre trabalho produtivo e reprodutivo, dentre outros pontos positivos. Mas com frequência é, também, uma porta de entrada para a eliminação dos direitos do trabalho e da seguridade social pelas empresas, além de permitir a intensificação da dupla jornada de trabalho, tanto produtivo quanto reprodutivo (sobretudo no caso das mulheres) (ANTUNES, 2020, p. 39).

Com a adoção do *teletrabalho*, a quantidade de atribuições do professor aumentou em todos os sentidos, quer seja na falta de controle quanto à disponibilidade de horário para atender às demandas externas (atendimento aos familiares, reuniões com a escola, entre outras atribuições), quer seja a necessidade de realizar formações continuadas de forma independente, além das que eram ofertadas pelas Secretarias de Educação, a fim de se apropriarem de conhecimentos específicos para o uso das tecnologias. Conhecimentos como: uso das plataformas virtuais (*Google Classroom* ou *Google sala de aula*, *Plataforma #Deveremcasa*), plataformas de vídeos conferências (*Meet*, *Zoom*), utilização das possibilidades do *WhatsApp* (videochamadas, criação de grupos, postagens de vídeos ou imagens etc.), recursos do computador (edição de vídeos, *Power Point*, *Word* etc.).

Daí esse estranho fenômeno da história da indústria moderna: a máquina põe abaixo todos os limites morais e naturais da jornada de trabalho. Daí o paradoxo econômico que torna o mais poderoso meio de encurtar o tempo de trabalho no meio mais infalível de transformar todo o tempo da vida do trabalhador e de sua família em

tempo de trabalho de que pode lançar mão o capital para expandir seu valor (MARX, 2014, p. 465-466).

Conforme Marx já anunciava no livro “O Capital”, a máquina destrói todos os limites morais e naturais da jornada de trabalho ampliando cada vez mais o tempo dedicado à realização das tarefas. Essa premissa foi comprovada no campo educacional com a determinação do *teletrabalho* e/ou atendimento remoto – realizado, principalmente, por meio das TDICs, uma vez que os aparatos tecnológicos oportunizaram o trabalho intermitente em qualquer lugar ou hora.

1.1.2 Uberização do trabalho docente

Com o advento da Pandemia da covid-19, e, por conseguinte, com a promulgação do Parecer 05/2020 que determinava o uso das TDICs como opção para a manutenção das aulas por meio do ensino remoto, muitos professores foram dispensados de sua função e ocorreu a intensificação do trabalho *home office – teletrabalho* dos professores que mantiveram seus vínculos. Nesta nova proposta de ensino, prevaleceu a escravidão do celular e do computador, na medida em que os professores passaram a não ter mais horário definido.

Tal situação pode ser definida como *Uberização* - novo modelo de trabalho que produz novas formas de atuação no mercado econômico. O profissional presta serviços conforme a demanda do empregador, geralmente, sem vínculo empregatício, recebendo por horas trabalhadas, promovendo um trabalho produtivo (lucrativo), sem desperdícios. Nesse modelo, fica a cargo do trabalhador a responsabilidade pelos principais meios de produção, reduzindo os custos, ao máximo, do serviço para o contratante.

O conceito *Uberização* também pode ser definido como *Economia do Compartilhamento*.

Existe uma contradição em torno do nome “Economia do Compartilhamento” (*sparing economy*). Nós pensamos no compartilhar como uma interação social, entre iguais, sem caráter comercial. O conceito de “compartilhamento” sugere trocas que não envolvem dinheiro, ou que são ao menos motivadas por generosidade, pelo desejo de dar ou de ajudar (SLEE, 2017, p. 36).

Segundo Slee (2017), o sistema capitalista, ao adotar essa nova proposta econômica, apela para as ideias de igualdade, sustentabilidade e comunidade por meio do uso das tecnologias. Na verdade, é uma visão distorcida que promove a perda de direitos adquiridos em benefício

de alguns que se apoderam do trabalho informal. Essa nova proposta econômica está sempre baseada nas relações de boa vizinhança, mediadas pela utilização da internet, passa a impressão de que todas as (in)formações disponibilizadas estão liberadas gratuitamente para todos. Contudo não é bem isso que acontece.

Podemos considerar que, durante o período de pandemia, o medo de ser dispensado, de ter seu contrato rescindido fez com que muitos professores assumissem a nova ordem mundial de trabalho – *Uberização* -, pois não havia leis que garantissem direitos trabalhistas para aqueles que tinham contratos temporários, extensão de carga horária. Também amedrontou aqueles que não detinham o conhecimento básico para a utilização dos aparatos tecnológicos a fim de dar conta das necessidades impostas pelo *teletrabalho*. Tal situação fez com que muitos professores passassem a cumprir horas extras sem remuneração, e adquirir novos instrumentos de trabalho sem ressarcimento. Essas condições ficaram registradas nos estudos de Cantor (2019, p.52).

Nunca somos donos do nosso tempo, nem de dia, nem de noite, nem nos fins de semana. Devemos estar sempre prontos há entregar nosso tempo para quem o compre por uma ninharia. Isso gera um estresse permanente, porque temos de estar atentos à informação que recebemos e à que solicitam de nós, enquanto o tempo que temos disponível para a afetividade e as relações pessoais praticamente se reduz a zero. Com essas duas tendências, o psiquismo individual é devastado.

O descaso com as condições existenciais dos professores, antes e durante a pandemia, de acordo com Antunes (2019, 2020), acontece, devido o trabalho ser desenvolvido pelos professores que atuam na rede pública de ensino é considerado como trabalho improdutivo (não dá lucro) e, deve ser proposto de forma que se reduzam os custos ao máximo, não considerando as condições existenciais dos que recebem o corte de seus salários sempre que julgam necessário.

O processo de *Uberização* na educação, durante o período pandêmico, tomou proporções inimagináveis, decorrentes de ações que estavam para além das atribuições ora realizadas presencialmente (planejamentos de aulas, mediações com os estudantes), os professores precisaram realizar as formações continuadas por meio das Plataformas (*Google Classroom, Meet, Youtube*), fazer videoconferências pelo celular ou plataforma *Meet*, além de oferecer assessoria aos familiares de como utilizá-las principalmente para os estudantes denominados público-alvo da educação especial, “pois, com a suspensão das aulas presenciais e a ausência física dos professores, as atividades remotas necessitam da autonomia do aluno, do

acompanhamento da sua família e de suporte tecnológico que atenda às demandas das aulas virtuais” (CONDE, CAMIZÃO, VICTOR, 2020, p. 3). Tais demandas promoveram o processo de *Youtuberização* dos professores.

1.1.3 Youtuberização do trabalho docente

A palavra *Youtube* tem origem em dois termos da língua inglesa: *you* – você, e *tube* – gíria que define televisão, logo temos o possível significado “televisão feita por você” (Dantas, 2021).

O *Youtube* foi criado em fevereiro de 2005, por Chad Hurley e Steve Chen, dois funcionários de uma empresa de tecnologia situada em São Francisco, EUA. O site surgiu em virtude do inconveniente que era compartilhar arquivos de vídeo, já que estes eram muito grandes, o que dificultava seu envio por e-mail. O site permite que os usuários coloquem seus próprios vídeos na rede, sendo visualizados por qualquer pessoa no mundo inteiro (DANTAS, 2021).

Quando alguém posta um vídeo na plataforma do *Youtube*, automaticamente deixa de ter o controle do conteúdo disponibilizado. Durante a pandemia, com a adoção do atendimento remoto e a necessidade de fazer as mediações pedagógicas por meio de exposição de videoaulas, seja por meio do *Youtube* ou outras formas virtuais (*Meet*, *WhatsApp*, entre outros), considera-se que a *youtuberização* – exposição da imagem pessoal, de forma virtual ou por áudio, dos professores - remodelou a relação com a escola num processo que veio para aumentar a alienação e a expropriação do trabalho docente, em virtude de que, quando se hospedam as aulas na plataforma do *Youtube*, o conteúdo poderá ser *hackeado*, julgado ou exposto em outros locais com distorção da proposta inicial.

De acordo com Silva (2020, p. 598):

O Youtube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos que tem sido muito usada para disponibilizar conteúdos por professores. Utilizamos o termo *youtuberização* para caracterizar esse processo que transforma o ensino presencial para o ensino *online*, no entanto, as aulas oferecidas aos alunos das redes públicas têm se dado das mais diferentes formas, seja por vídeos no Youtube, plataformas específicas ou mesmo por aplicativos de mensagens como o WhatsApp.

Com a adoção de *teletrabalho* para promover o ensino remoto – *online* –, a adoção de produção de vídeos, mensagens de voz com tutoriais, telechamadas, entre outras medidas foram consideradas necessárias para a efetivação do ensino, posto que os familiares responsáveis pela orientação das atividades entregues ou disponibilizadas nas plataformas não

teriam como serem aplicadas aos estudantes, principalmente aos denominados público-alvo da educação especial, sem que o professor realizasse a explicação delas. Sendo assim, a exposição da imagem ou áudio não era mais uma questão de escolha, mas uma imposição da conjuntura da época.

No capítulo 4, ampliaremos mais a discussão iniciada neste capítulo, pois apresentamos, em nosso estudo de caso, a descrição de acontecimentos que retratam como se configurou o processo de *Youtuberização* no município de Cariacica/ES. Vale destacar que a particularidade do local escolhido não representa o conhecimento concreto do fenômeno em questão. Os dados apresentados nos oportunizam estruturar informações que nos levam a refletir sobre um contexto social (universal).

2. TRABALHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Realizamos, nesse capítulo, um estudo bibliográfico e documental de nosso objeto de estudo - *Trabalho e formação de professores da educação especial*. Para tanto, organizamos três subitens. No primeiro, trazemos a definição do conceito de trabalho que utilizamos como norteador de nosso estudo (MARX, 2004); em seguida, trazemos a explicação do conceito de *trabalho educativo/docente* no processo de humanização da sociedade a partir das perspectivas teóricas da Psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2010, 2012, 2019) e da Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984, 2011).

No segundo tópico, a partir de dados históricos apresentados por Januzzi (1985, 2012), Kassar (1999), Saviani (2018), trazemos à lume como se deu o processo de efetivação da modalidade da educação especial numa perspectiva inclusiva. Com esse fim, iniciamos a apresentação da trajetória educacional dos estudantes hoje denominados público-alvo da educação especial – crianças com deficiência no Brasil – e, assim, explicitamos de que modo o atendimento educacional especializado se estabeleceu por meio de legislações brasileiras.

Por fim, no terceiro subitem, a partir das considerações de Tanuri (2000) e Saviani (2009), apresentamos como se configurou o percurso da formação de professores até chegar à formação continuada de professores da educação especial. Nosso propósito é compreender como esse processo formativo influenciou, e ainda influencia, nas ações pedagógicas de uma proposta educacional voltada para a modalidade de educação especial em uma perspectiva inclusiva. Devido aos avanços tecnológicos e à adoção das TDICs como recursos adotados para garantir o atendimento remoto, durante o contexto de pandemia da covid-19, realizamos breve explanação das formações iniciais e continuadas que aconteceram a fim de capacitar os professores que estavam atuando no período pandêmico.

2.1 TRABALHO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O conceito que utilizamos sobre trabalho nesse estudo é o mesmo que Marx (2004, p.14) estabelece “é a mediação entre o homem e a natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana”.

Em outros termos, ao projetar algo, o homem evolui sua condição existencial, no entanto, ao ser submetido à mera reprodução de algo, sua capacidade criativa é aniquilada, condicionando-o à estagnação das ideias para seu desenvolvimento humano.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (MARX, 2014, p. 211).

O homem sempre criou instrumentos e tecnologias para ampliar e facilitar os meios de produção, mas, a princípio, esses objetos eram criados com o objetivo de melhorar a condição do trabalho e ampliar sua condição existencial. Se, para Marx, o trabalho envolve uma dupla relação - do ser humano com a natureza e do ser humano com outro ser humano - há que se perguntar sobre qual natureza atua o trabalho educativo.

De acordo com Saviani (2008), é por meio do trabalho educativo que a natureza humana pode superar seus limites biológicos ao assumir o caráter social. Para que haja a superação da sua condição primitiva, o homem precisa adquirir o saber sistematizado - saber escolar, elaborado a partir da apropriação cultural erudita e não da cultura popular.

O saber sistematizado deve ser ofertado a todos “[...] de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado” (SAVIANI, 2011, p. 17).

Promover o saber sistematizado, por meio do trabalho docente, só é possível através da ação humana de intervir na natureza e promover transformações possíveis para garantir a melhoria em nossa qualidade de vida. Essa apropriação cultural é o que nos distingue do animal. Ademais, as ações realizadas a partir de uma reflexão, e não apenas por instinto, é o que se configura como trabalho humano, pois o “[...] trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2008, p. 11).

O homem necessita anteciper em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de trabalho não material. Trata-se da produção de ideias,

conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber (SAVIANI, 2011, p. 12).

O processo de humanização se configura na inserção do sujeito na vida coletiva quando ele consegue dominar os signos culturais que determinam sua conduta de acordo com os preceitos estabelecidos pela sociedade. Um homem que não desenvolve outras habilidades e potencialidades, para além das necessárias para sua sobrevivência, acaba por se tornar um homem fora de seu contexto social, limitando-se a não existência cultural que permite seu desenvolvimento social. “O homem precisa apropriar-se dos significados já produzidos [...]. É a apropriação desses significados que o faz tornar-se humano” (FACCI, 2004, p. 202).

A conduta humana, segundo Vigotski (2012b), não depende da sorte, mas da estimulação mediada por outro ser humano. As ações dos sujeitos dependem da aquisição dos signos construídos na cultura, principalmente por meio da linguagem – meio pelo qual “um homem influencia o outro [...] desde que ele tenha conhecimento e autodomínio” (VIGOTSKI, 2012b, p. 86).

O conhecimento produzido pela sociedade e uma vez oportunizado de forma sistematizada pode auxiliar na alteração de um comportamento, se considerarmos que “o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 63). Vigotski relata que os fatores biológicos determinam as reações inatas e o organismo não tem como fugir dessas reações adquiridas. Ele afirma que essas estruturas podem ser estimuladas de formas diferentes dependendo do meio onde crescem e se desenvolvem. “Por isso toda a educação é de natureza social, queira ou não” (VIGOTSKI, 2010, p. 63).

Vigotski (2012a, p. 151) esclarece que o mais importante para uma criança é a apropriação da cultura: ler, escrever, pensar, saber utilizar os bens da sociedade de forma consciente já que é por meio da apropriação da cultura que a criança passa a ter condições de evoluir da sua condição biológica inicial. Em um sentido mais amplo, cultura é “[...] um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso o próprio delineamento do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento [tradução nossa]”¹¹.

¹¹ [...] la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta nos lleva directamente al plano social del desarrollo.

Malanchen (2016, p. 108-109) define as principais características de cultura, a partir da perspectiva histórico-cultural:

- 1 é o resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material;
- 2 juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte;
- 3- a ciência, a arte e a filosofia são, dessa forma, parte da cultura e não podem ser confundidas como seu sinônimo.

Ter consciência da importância da oferta da cultura no âmbito escolar faz com que o educador compreenda que “[...] ao penetrar na cultura, a criança não só toma algo da cultura, assimila algo, apreende algo do meio externo, mas também a própria cultura reelabora todo o curso do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2019, p. 247). Sendo assim, a aquisição da cultura é de fundamental importância para o desenvolvimento do estudante que tem deficiência ou não, pois o seu desenvolvimento cognitivo depende desse ponto de partida.

É nesse sentido que atestamos que não basta ao homem se conformar com o que a natureza lhe dá, antes, ele precisa se apropriar do conhecimento produzido pela sociedade a que pertence e esse conhecimento deve ser ofertado pela instituição escolar. Desse modo, relacionamos o termo *trabalho educativo/docente* ao de *formação*, dado que não existe processo de formação sem que haja a mediação entre o educando e o educador/professor e o que se pretende ensinar (SAVIANI, 2011).

Saviani (2011) afirma que o termo *trabalho educativo* se efetiva por meio da transmissão e apropriação da cultura de tal forma que se permitam novas descobertas de condições materiais ou não materiais, a fim de oportunizar a evolução humana por meio da superação dos limites existentes. O trabalho educativo se explica no âmbito da produção não material cujo produto não se separa do ato de produção que se situa na educação. Dessa forma, “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Segundo Saviani (1984), carece ao professor adotar uma atitude científica – assumir uma postura questionadora mediante o surgimento de um problema¹² buscando de forma

¹² Segundo Saviani (1984), ter um problema não se limita a existir um questionamento sobre um assunto desconhecido por ele, mas para o qual já existe uma resposta. O problema científico surge a partir de uma necessidade pessoal (aspecto subjetivo), entretanto, para ser considerado como um problema, precisa trazer uma

consciente respostas para sua resolução na intenção de superar ações permeadas pelo senso comum¹³, ou suas possibilidades de ação, no que se refere à execução do trabalho pedagógico, ficará bastante comprometido. O autor afirma que, para que isso aconteça, o docente precisa ter uma formação que abarque o ensino filosófico a fim de, então, obter condições de adotar postura reflexiva diante da problemática educacional.

Para Saviani, só conseguimos realizar o trabalho educativo de forma crítica e reflexiva, numa perspectiva inclusiva, quando conhecemos os problemas existentes no âmbito local. Nesse caso, é necessário sair da imediatividade e buscar compreender o fenômeno “[...] numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (SAVIANI, 1984, p. 24).

Para oportunizar uma educação inclusiva que contemple o processo de humanização para todos, sem distinção, segundo Vigotski (2010), essa educação deve ser ofertada no formato de “educação para o trabalho” tendo em mente que os conteúdos não estão desassociados das ações do dia a dia. Faz sentido já que a teoria é percebida na prática, daí a importância de seu aprofundamento teórico e científico não somente ficando limitado à oferta de uma proposta da prática pela prática (educação artesanal) ou de uma teoria pela teoria (educação formal), mas ofertar uma educação que faça sentido por fazer parte de um contexto social existente.

A partir do que diz Saviani (1984, 2008, 2018), para existir uma educação inclusiva é necessária a consolidação do direito à educação dos estudantes denominados público-alvo da educação especial por meio do acesso, da permanência e da aprendizagem. Para tanto, os professores precisam ter formação teórico-crítica, sólida, acerca da importância da apropriação da cultura no processo de humanização. Precisam também ter ciência de sua responsabilidade social para pôr em prática essa proposta humanizadora/inclusiva e da importância do trabalho coletivo para implementá-la.

situação de necessidade objetiva, que necessita de um aprofundamento teórico para proporcionar o conhecimento concreto do que se quer conhecer – são questões cujas respostas “se desconhecem e se necessitam conhecer” (SAVIANI, 1984, p.21).

¹³ De acordo com Chauí (2000), o senso comum são saberes do cotidiano construídos a partir de algumas características: a subjetividade – baseia-se nos sentimentos e opiniões individuais ou grupos; qualitativas – as coisas são julgadas a partir de nossas impressões imediatas; heterogêneas – os fatos são julgados diferentes, porque os percebemos como diversos entre si; individualizadoras – por serem qualitativos e heterogêneos, isto é, cada coisa ou fato nos aparece conforme a opinião de um indivíduo; generalizadoras – por resumir numa só opinião ou numa só ideia coisas ou fatos julgados semelhantes.

Tanto Saviani (2008) quanto Vigotski (2010), cada um em seu tempo e em seu campo de estudo, apresentam uma mesma propositura: para promovermos uma educação inclusiva, precisamos partir do princípio de que todo conhecimento surge ou surgiu de uma necessidade prática para a resolução de um problema. Nesse sentido, compete à escola oportunizar uma educação voltada para o trabalho, tendo em conta que somente ao encontrar a resposta para a resolução dos problemas pronunciados é que o homem conseguirá manter a sua existência física.

No estudo de Defectologia, Vigotski (2012b) defende a tese básica de que uma criança com deficiência aprende da mesma forma que as crianças normais, mas em ritmo diferente. O seu desenvolvimento está atrelado às mediações realizadas de forma consciente das potencialidades. Caberá ao professor conhecer a criança em suas singularidades: biológicas, sociais, emocionais – buscando conhecer ao máximo os seus interesses pessoais, escolares, familiares etc.

Realizar o trabalho docente na educação especial demanda conhecer os estudantes denominados público-alvo da educação especial em suas particularidades para, então, conseguir promover uma proposta de mediação pedagógica de forma crítica. No tópico a seguir, buscamos compreender quem é esse público e em que contexto surgiu a necessidade de se implementar uma educação voltada para a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

2.2 A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE DE ENSINO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com Jannuzzi (2012), na década de 1980 ano em que ela realizou a pesquisa sobre os deficientes, não existiam muitos registros que documentavam sobre a educação dos estudantes com deficiência no Brasil. Os primeiros atendimentos registrados aconteceram em espaços destinados à saúde – Santas Casas de Misericórdia. A autora descreve que a primeira Constituição Brasileira (1824) previa a “instrução primária e gratuita a todos como inerente ao direito civil e político do cidadão [...]” (JANUZZI, 1985, p. 20). Entretanto, “a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Carta Magna de 1824 - no Título II, Art. 8º, item 1º -, privando do direito político o incapacitado físico e moral” (JANUZZI,

1985, p. 21), fica subentendido que a instrução para “todos”, com o propósito de formação para cidadania, não incluía aqueles que eram “incapacitados físico e moral”.

No início do século XX, principalmente durante as reformas educacionais propostas por Anísio Teixeira, a educação, de forma geral, passou por mudanças. A pedagoga Helena Antipoff passou a questionar o teste de Quociente de Inteligência (QI), induzindo que tais procedimentos somente validavam a existência de diferenças culturais e de ordem social que precisavam ser reconhecidas como fatores diferenciadores, destacando, os grupos mais evoluídos – geralmente com mais recursos financeiros -, dos menos evoluídos. Tais testes continuaram a ser utilizados para organizar hierarquicamente as salas de forma homogênea, com o argumento de garantir o “grau de disciplina e de cultura mental, o grau do esforço intelectual [...]” (JANNUZZI, 1985, p. 82).

A segregação dos considerados com alguma deficiência (física, social, intelectual) passou a ser justificada a fim de garantir o desenvolvimento de cada grupo de forma mais rentável para a sociedade. Tal divisão distinguia o ensino ofertado na educação regular e o ensino ofertado nas classes especiais, levando em conta que o último deveria ser de cunho terapêutico, sempre pautado no diagnóstico como ponto de partida.

Mediante o número crescente de estudantes que eram diagnosticados com deficiência intelectual, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Segundo Lehmkuhl (2018), inicialmente, esse grupo representava um movimento de mobilização, “[...] cuja ação primordial seria a de mobilizar o Estado e o meio social com vistas à incorporação dos ‘excepcionais’ na sociedade e na escola da rede regular de ensino”.

Entretanto, ao mesmo tempo em que essas instituições privado-filantrópicas estabelecem um discurso de defesa do direito das pessoas com deficiência, também disseminam a proposição da ideologia do dom, da meritocracia, pela qual as dificuldades de inclusão social são imputadas somente ao próprio indivíduo e não aos entraves com os quais ele se depara para exercer o direito de participar ativamente da sociedade (LEHMKUHL, 2018).

Logo após a criação dessa instituição, há a promulgação da LDB/1961 – Lei 4024/1961 – quando “passa a ser legitimada a participação das instituições privado-filantrópicas na prestação de serviços nesse campo” (LEHMKUHL, 2018). Durante o período militar (1964-1985), o governo foi aderindo cada vez mais ao pensamento liberal de desobrigatoriedade de

ofertar educação que não fosse estritamente direcionada para qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho.

De acordo com Kassir (1999), ficou determinado, por meio da Lei Educacional 5.692/1971, que crianças com atrasos em relação à idade regular de matrícula que apresentassem condição de “deficientes mentais leves” poderiam ser matriculadas em qualquer instituição habilitada – instituições privadas. Na década de 1970 e 1980, a organização da educação especial em nosso país era ofertada, quase sempre, pelas instituições privadas.

Prieto (2006) descreve que a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, no art. 208, inc. III e art. 58, respectivamente, definem a educação especial como uma modalidade de educação escolar que deveria ser ofertada *preferencialmente* na rede regular de ensino. Esses documentos adotaram um mesmo termo e, uma mesma perspectiva quanto à oferta desse ensino. Dessa maneira, esses documentos previam serviços especializados no ensino regular definiam que o Atendimento Educacional Especializado – AEE poderia ser ofertado em outros estabelecimentos de ensino dependendo da situação do aluno, abrindo precedentes para a não efetivação da lei.

Segundo Jannuzzi (2012, p. 157), em 1988, os representantes da sociedade civil, “embora não pregassem a extinção dos serviços existentes, procuraram colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento”. Desse modo, aconteceu a primeira experiência de integração escolar de nível mais abrangente – “passaram então a colocar no sistema regular de ensino crianças na faixa etária de sete a quatorze anos. Houve procura de conscientização das famílias e das comunidades, pelos meios de comunicação de massa”. Previam investimentos para a formação dos professores, “implantação de serviços complementares na educação regular, salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento, a fim de garantir-lhes a permanência”. Muitos críticos se fizeram presentes questionando os problemas que foram surgindo nessa proposta de integração: despreparo dos professores, dificuldades em lidar com as peculiaridades desse público, implementação desse projeto de forma antidemocrática etc.

A oferta de ensino para os estudantes denominados público-alvo da educação especial numa perspectiva de educação inclusiva começou a ser pleiteada a partir dos movimentos mundiais ocorridos na década de 1990 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (1994) quando houve a “preponderância de um discurso

mais humanitário na política educacional, com uso de conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, entre outros” (MACIEL; KASSAR, 2011, p. 21). Tais conceitos reafirmam a nova tendência mundial da globalização, uma vez que:

A inclusão apresenta-se como discurso ideológico apoiado pelos representantes do Banco Mundial, principalmente por meio de ações provenientes da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (MACIEL; KASSAR, 2011, p. 31).

A partir da defesa de um discurso de inclusão, ocorreu a minimização de uma situação e não a exclusão das desigualdades existentes. No momento em que o Estado passou a disseminar e implementar ações que defendiam um discurso humanista, ele buscou atender à orientação do mercado econômico vigente que defendia “[...]um princípio básico: a manutenção da estabilidade social. Permanecendo com o objetivo histórico da manutenção e sustentação da sociedade” (MACIEL; KASSAR, 2011, p. 24).

Segundo Jannuzzi (2012), a educação, desde a *Declaração de Salamanca*, passou a ser pensada como uma alternativa para a transformação da realidade desses sujeitos. Ela relata que, por influência desse documento, em decorrência de várias manifestações públicas, tivemos a culminância da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 com o reconhecimento oficial do direito de apoio especializado para o sujeito com deficiência. E, pela primeira vez, contávamos com um capítulo (V) destinado à educação especial. No Art. 58, o texto trouxe a definição de educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades especiais”. O Art. 59 apresentou cinco títulos assegurando meios para garantir a oferta do ensino. O Art.60 definiu possíveis parcerias que o Estado poderia realizar com as instituições “privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro” e, no parágrafo único, determinou que “o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Em decorrência da LDB, o Conselho Nacional de Educação determinou a Resolução CNE/CEB Nº 2, no dia 11 de setembro de 2001, que “institui as Diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades”. No Art. 1, o parágrafo único define que o atendimento

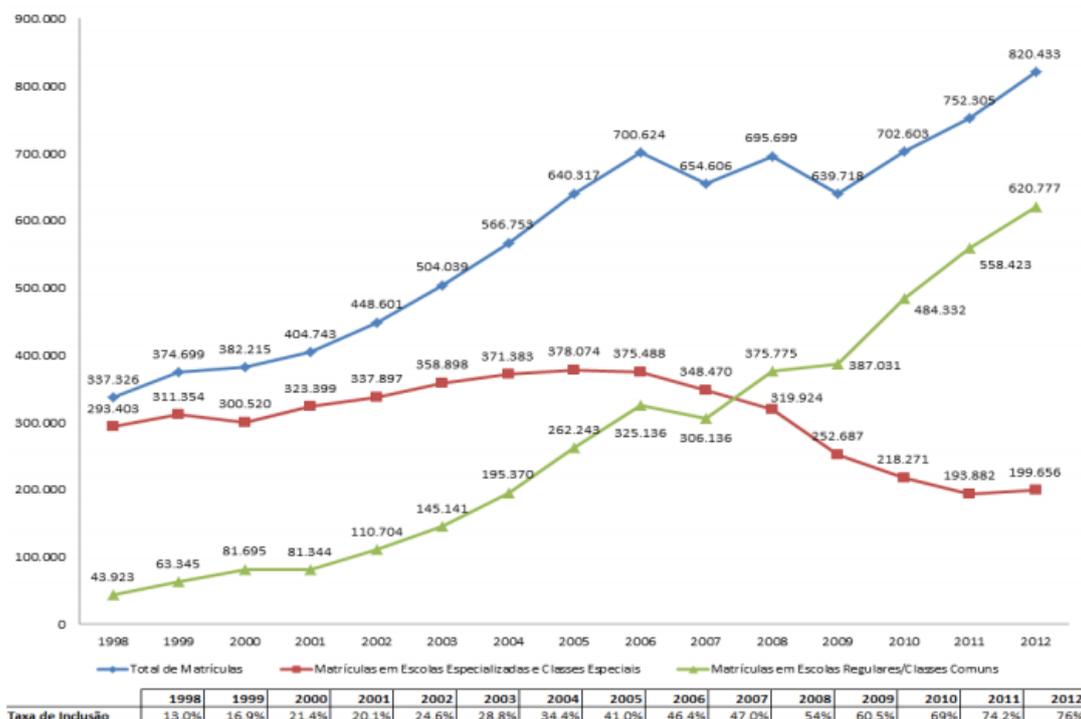
escolar iniciará na “educação infantil, nas creches e pré-escolas”. No Art. 5º, define quem seriam os educandos com necessidades educacionais especiais: “os que durante o processo educacional apresentar: dificuldades acentuadas de aprendizagem [...], dificuldades de comunicação e sinalização [...], altas-habilidades/superdotação”. No Art. 9º, dá autorização para as escolas criarem, “extraordinariamente, classes especiais” considerando os casos de “alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos e demandem de ajudas e apoios intensos e contínuos”. O Art. 16 faculta a todas as instituições de ensino “viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização, [...] terminalidade específica do ensino fundamental” no intuito de encaminhar o aluno para a “educação de jovens e adultos e para a educação profissional”. No Art. 17 §2º, “as escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2001, p. 1-5).

Esse documento deu início às orientações relacionadas à organização e atendimentos pedagógicos da rede regular de ensino, mesmo que ainda não fosse garantida a permanência na escola comum, conforme o Art. 9:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (CNE/CEB Nº 2, 2001, p. 3).

Os avanços pertinentes ao atendimento educacional especializado nas escolas regulares, podem ser visualizadas por meio do aumento do número das matrículas documentadas pelo INEP/MEC conforme segue:

Figura 2 - Gráfico: Número de matrículas de alunos denominados público-alvo (1998 a 2012)



Fonte: INEP - MEC (2021)

O gráfico nos mostra que as mudanças relacionadas ao número de matrículas no período de 1998 a 2001 foram insignificantes. Nessa época, ainda prevalecia as parcerias com as instituições filantrópicas/privadas. A partir das determinações da CNE/CEB Nº 2/2001, começa a ocorrer a ampliação do número de matrículas em classes comuns e declínio das matrículas em escolas especializadas e salas especiais. O modelo de atendimento proposto pela política em questão fez do professor de educação especial um profissional multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade. Michels (2011) considera que a necessidade de dar conta de tamanha abrangência contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, visto que o professor do AEE se transformou em um gestor de recursos de aprendizagem, perdendo a essência da ação docente.

De acordo com Baptista (2019, p. 11), a partir do primeiro governo do Presidente Lula, em 2003, “a meta de inclusão escolar passa a integrar um plano de ação que tendia a buscar que os direitos sociais ganhassem efetividade, envolvendo diferentes grupos que têm um histórico de desvantagem, como ocorre com as pessoas com deficiência”. Foi nesse contexto que surgiu o debate para a construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI de 2008 (BRASIL, 2008). Essa política tinha/tem como

objetivo consolidar a perspectiva inclusiva da educação especial inserida na educação básica. Nesse documento, ficou delimitado que somente *estudantes com deficiências* teriam garantido o acompanhamento pedagógico por profissionais especializados. Sendo assim:

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Para definir quem seria o público-alvo da educação especial, inicialmente, nesse documento, realizou-se uma retrospectiva da educação especial quanto à oferta de educação para pessoas com deficiências desde a época do Império, demonstrando, minuciosamente, os avanços conquistados até o ano de elaboração (2007). Nos Capítulos IV e VI, ficou definido que o objetivo da educação especial na perspectiva inclusiva era assegurar a inclusão escolar de todos os estudantes com deficiência “em todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2008). Para tanto, o documento orientou:

[...] os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular [...]; transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até o curso superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores [...] e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e comunidade; acessibilidade [...]; e articulação Inter setorial (BRASIL, 2008, p. 14).

Isso se deu por conta de uma tendência internacional de considerar a educação inclusiva como um termo abrangente que incluía todos os alunos que, historicamente, estiveram distantes da escola, sobretudo, por questões de preconceitos e discriminação. No Brasil, além de a educação especial ser um tópico específico da área da educação, houve a necessidade de diferenciar as políticas, especialmente, as educacionais, com o propósito de garantir financiamento direto à educação desse público. Sendo assim, as políticas públicas de educação especial, ao assumirem a proposta de educação inclusiva, passaram a não considerar mais o ensino de forma segregado.

Por meio do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, a presidenta da República Dilma Rousseff decretou algumas mudanças: no Art. 1º capítulo III “não exclusão do sistema

educacional geral sob alegação de deficiência”; Art. 2º §2º “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes”; Art. 9º-A “[...] será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 1-3).

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, elaborando o Plano Nacional de Educação - PNE. Essa Lei determinou, na Meta 4, a universalização do ensino para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de 4 a 17 anos “com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. A estratégia 4.8 determina que seja “vedada à exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014, p. 5). Portanto, todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou psicológicas, passam a ter a obrigatoriedade de frequentar o ensino regular.

Tabela 4: Número de matrículas da educação especial (2014-2018) de acordo com o Censo Escolar de 2018

TABELA DE CADA DESTAQUE	CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA					
		ETAPA DE ENSINO					
Tabela M11 – Número de matrículas da educação especial, segundo ano	ANO	Total	Ed. Inf.	Ens. Fund	Ens. Méd.	Prof. con/sub	EJA
	2014	886.815	61.374	652.473	3.251	3.251	111.963
	2015	930.683	64.048	682.667	3.306	3.306	114.905
	2016	971.372	69.784	709.805	2.899	2.899	113.825
	2017	1.066.446	79.749	768.360	3.548	3.548	120.515
	2018	1.181.276	91.394	91.394	5.313	5.313	130.289

Fonte: INEP - MEC (2019)

Conforme podemos observar no gráfico da página 46 e na tabela acima, o número de matrículas dos estudantes com deficiência nas escolas regulares só cresceu, porém, a partir de 2011, esses números apresentam crescimento maior. Pressupõe-se que o aumento significativo desse quantitativo de matrículas decorreu da publicação do Decreto nº 7.611/2011 que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”, no Art. 1º, parágrafo III “não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2011, p. 1) onde ficou determinado que os estudantes

com deficiência (independentemente de sua condição biológica) teria o direito de estar na escola, fato que demandaria o AEE para cumprir sua efetiva inclusão educacional.

De acordo com os dados, em 2012, havia um total de 620.777 matrículas nas escolas regulares de estudantes com deficiência. Esse número subiu para 886.815, no ano de 2014, após a regulamentação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) – estabelecendo a Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 5).

Nesse momento, ao utilizar o termo *universalizar*, ficaram estabelecidas a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo para todos os sujeitos em idade escolar, com ou sem deficiência. Saviani (2016) delinea que o novo PNE (2014-2024) não promoveu alterações no que se refere à oferta de ensino para a Educação, mas foi um documento que provocou grandes mobilizações para sua efetivação. Ele foi precedido por “conferências municipais ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal” (SAVIANI, 2016, p. 525). A partir dos resultados gerados na *Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010*, o MEC produziu o projeto do PNE encaminhado para o então ministro da Educação Fernando Haddad. Vivíamos o final do mandato do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e já tínhamos Dilma Rousseff eleita para assumir a presidência.

O PNE/2014 passa a ter 20 metas em vez de 295. Todavia

[...] as vinte metas enunciam o tratamento a ser dado às grandes áreas da educação, as quais são objeto de detalhamento nas respectivas estratégias elencando, no total 274 metas e submetas a serem alcançadas assemelhando-se, portanto, às onze grandes áreas educacionais entre as quais se distribuem as 295 metas elencadas no plano anterior (SAVIANI, 2016, p. 328).

Com a redução das Metas, o documento pode ser mais bem monitorado, pois, ao distinguir as metas das estratégias, houve “ganho porque coloca o foco nas metas centrais às quais se subordinam às metas específicas que operam como seu detalhamento” (SAVIANI, 2016, p. 327). E esse acompanhamento é primordial para que se assegure o cumprimento delas.

Com o PNE/2014, galgamos um degrau a mais no processo de efetivação do ensino para os estudantes com deficiência, levando em conta que, ao determinar a Meta 4 para a educação

especial, ficou estabelecido que essa modalidade de ensino se tornasse fundamental no processo educacional do Brasil.

Antes que conseguíssemos alcançar uma educação inclusiva, conforme previsto no PNE/2014 e outros marcos legais de anos anteriores, em 2020, fomos surpreendidos pela homologação do Decreto 10.502/20 que “institui a Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 2020, p. 1), apresentando vários retrocessos para os estudantes denominados público-alvo da educação especial. Os direitos ora conquistados com muitos anos de luta foram devastados pelo governo (2019-2022). Travestido de um discurso de ofertar uma política “Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, em que determina, como uma das diretrizes, de acordo com o Capítulo IV, Art. 6º, parágrafo IV:

[...] prioriza a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020, p. 6).

Devido à inconstitucionalidade de suas proposições associadas às muitas manifestações de repúdio pela sociedade brasileira, contra o Decreto 10.502/20, o Supremo Tribunal Federal – STF – por meio de liminar - suspendeu o decreto do governo de Jair Bolsonaro que implantava política para educação de estudantes público-alvo da educação especial no país. Tais manifestações se deram, porque muitos educadores e pesquisadores da área argumentaram, por meio de carta de repúdio e outros documentos, que a proposta do PNEE de 2008 era suficiente para atender à realidade da época, sendo necessários, talvez, alguns ajustes e não sua alteração, atentando para o fato de que, até aquele momento, as escolas ainda não haviam conseguido cumprir o que foi determinado nela.

Seguem abaixo algumas das inconstitucionalidades que fizeram com que o Decreto fosse suspenso:

A educação inclusiva é um direito público subjetivo; O atendimento educacional especializado não pode substituir o ensino regular; A liberdade de escolha das famílias e de atuação das instituições de ensino encontra limitação no cumprimento da legislação vigente; Os princípios da primazia da norma mais favorável, da proibição de retrocesso em direitos humanos e da proibição da proteção insuficiente devem ser respeitados; Ato normativo que versem sobre políticas públicas acerca das pessoas com deficiência impõem a necessidade de sua consulta prévia (LOPES; REICHER, 2020).

Um dos fatores que dificultou a implementação das determinações propostas no PNEE-EI/2008 é devido aos profissionais que atuam na educação alegarem não ter formação para trabalhar com a diversidade existente. Em contrapartida, um dos objetivos da PNEE-EI/2008 é a “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”. Diante desse determinante, no próximo subitem, buscamos conhecer a trajetória da formação de professores no Brasil a fim de encontrar informações que esclareçam a conjuntura da formação dos docentes que atuam na educação especial.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Conforme vimos no subitem acima, a educação de estudantes com deficiência, no Brasil, passou por um longo período de invisibilidade por conta desse público não ser considerado como necessário para contribuir com o mercado econômico. Até o Século XIX, o país tinha economia voltada para a agricultura, o que não demandava mão-de-obra qualificada. (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009). Somente a partir do início do século XX, com a mudança da economia para a implementação da industrialização, é que houve a necessidade de se propor a oferta da educação para a população de forma mais abrangente.

Embora a primeira proposta de oferta de educação popular fosse pautada em ideias liberais de direito de igualdade para todos, a Lei de 15/10/1827 estabeleceu normatizações que restringiam a formação dos professores às pessoas que tivessem um domínio mínimo (na época eram poucos os que eram alfabetizados) ou para aqueles que tivessem condições de arcar com os custos de sua formação inicial nas Escolas Normais. A formação inicial era muito precária e os salários destinados para esse profissional eram muito baixos, o que não estimulou os burgueses a procurarem as Escolas Normais como opção de estudo para atuarem como professores. (SAVIANI, 2009).

O descaso do Estado quanto à oferta de um ensino de qualidade para a população brasileira, naquela época, ficou evidente devido à constatação dos baixos salários e da falta de propostas viáveis de formação inicial para os professores. Tal situação foi mantida até a década de 1930, quando o Brasil teve uma alteração na economia vigente, deixando de ter a agricultura como sua principal fonte de renda, passando a adotar a implementação de indústrias e careceu de mão-de-obra especializada.

De acordo com Saviani (2009), ocorreram alguns avanços quanto à formação inicial dos professores, na década de 1930. Houve a apresentação de um currículo mais amplo ofertado no Curso Normal, uma vez que a proposta de formação de professores, em nível superior, não se confirmou e somente agravou a situação de oferta de professores qualificados para a função, nesse sentido, a maioria dos estudantes que optavam por cursar o ensino superior no curso de Pedagogia o faziam para atuar em outras áreas do ensino, conforme era previsto e garantido pela Lei n. 5.692/71 - o curso de Pedagogia tinha como intuito formar professores, mas também profissionais que atuariam em outras funções dentro da escola: diretores, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com o golpe militar de 1964, novas propostas educacionais foram implementadas por intermédio da Lei 5.692/71. O Curso Normal passou a ser “[...] uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147) na formação de professores daquele período.

Consoante Jannuzzi (2012, p. 122-123), foi na década de 1970, mesmo com tantas perdas para a formação de professores, que tivemos um marco na educação do deficiente¹⁴ com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) – pelo decreto nº 72.425, de três de julho de 1973, vinculado ao MEC, com autonomia administrativa e financeira, para definição de metas governamentais específicas para ele. O fato ocorreu devido às diversas manifestações mundiais em prol desse público, todavia o que mais pressionou os países a tomarem uma postura em favor deles foi a quantidade de mutilados após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Jannuzzi (2012) relata que, na década de 1970, o Brasil vivia a “época do milagre” decorrente dos acordos políticos com países externos. Ela nos afirma que “valorizava-se a educação em virtude do desenvolvimento do país, do aumento da produtividade do indivíduo [...] surgindo inclusive nas grades curriculares de alguns cursos de formação de professores a disciplina economia da educação” (JANNUZZI, 2012, p. 121). O contexto exigia pensar em integrar à sociedade todos os sujeitos que estavam à margem da produção por conta de uma limitação física ou cognitiva que poderia ser remediada pela mediação pedagógica. E, nesse sentido, a educação superior começou a manifestar interesse na temática da educação especial, criando,

¹⁴A autora Jannuzzi utilizou a variação terminológica para se referir aos estudantes denominados público-alvo da educação especial em diferentes momentos históricos. Portanto, iremos considerar as terminologias utilizadas pelos autores(as) referenciados(as).

em 1978, o Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCAR) e, em 1979, o Curso de Mestrado em Educação Especial, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

De acordo com Saviani (2018), a educação, nessa época, era vista com a finalidade de intervir na sociedade a fim de promover a equalização social, reduzindo as injustiças e marginalidade, entretanto as práticas pedagógicas reprodutivistas adotadas nas abordagens pedagógicas - Tradicional, Nova e Tecnicista - não deram conta de resolver os problemas existentes, pois não consideravam o contexto social dos estudantes.

Na pedagogia tradicional, as práticas pedagógicas existentes não conseguiam atender a todos os estudantes de forma universal, não havia garantia de aprendizagem nem a regulação daqueles estudantes, no mercado de trabalho, que entravam na escola. Muitas críticas surgiram devido à ineficácia dessa proposta o que deu abertura para a inserção da Pedagogia Nova.

Com a proposta da Pedagogia Nova, os estudantes passaram a ser considerados de acordo com as suas diferenças individuais e “[...] a partir das experiências levadas a efeito com crianças ‘anormais’ é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto escolar” (SAVIANI, 2018, p. 7) definindo a importância do aprender a aprender e não do aprender, como proposto na abordagem anterior. As ideias escolanovistas afrouxaram o ensino, principalmente, ofertado nas escolas públicas que não contavam com recursos materiais para pôr em prática a maioria de suas metodologias, prejudicando os estudantes, dessa forma as práticas pedagógicas foram deslocadas:

Do eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia da inspiração filosófica centrada na ciência para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2018, p. 8).

Tal abordagem não se efetivou com os resultados esperados nas instituições públicas e foram buscadas, na pedagogia tecnicista, práticas pedagógicas que garantissem “uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2018, p. 10). No tecnicismo, o elemento principal é a organização

racional dos meios de produção, a técnica de uma função a ser desenvolvida, passando a educação a ser somente um ato de cumprir tarefas, pois, o que importa é aprender a fazer.

De acordo com Saviani (2018, p. 12), “a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”. Desse modo, com a crise educacional, houve abertura para a inserção de novas propostas pedagógicas.

Kassar (1999, p. 33) expõe que, no final da década de 1980, teve início o processo de “reconstrução da sociedade democrática marcada por grande movimentação popular, após 21 anos de regime militar”, ocorrendo em vários locais a reorganização de partidos políticos e associações a fim de garantir a participação da população nas decisões políticas do país. Em 1985, o presidente José Sarney assina “um decreto instituindo o ‘Comitê para o Aprimoramento da Educação Especial’ que deveria aprimorar um plano nacional de atendimento às pessoas com deficiência”. Em seguida, ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988 em que ficou determinado que o Atendimento Educacional Especializado - AEE deverá ser ofertado “aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” - no Art. 208 do título III; no Art. 227, título II determina a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental [...] mediante o treinamento para o trabalho e a convivência [...]” (BRASIL, 2007, p. 135-145).

Com a determinação da Carta Magna da obrigatoriedade de oferta do AEE, ficou estabelecida a necessidade de promover formação inicial para os professores que atuariam com esse público. Sendo assim, em 1986, o CNESNP/MEC determina a Portaria nº 69, que “estabelecia normas para prestação de apoio técnico e financeiro a instituições públicas e privadas”. Essa portaria também determinou a educação especial “como parte integrante da educação geral”. Por fim, em 1990, é publicado o *Estatuto da Criança e Adolescente* - ECA (BRASIL, 1991) que considerava o direito de educação e proteção a todos sem distinção.

As manifestações internacionais e nacionais ocorridas na década de 1990, em que foram oportunizadas discussões acerca do direito de aprendizagem de *todos* sem distinção, desencadearam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. No capítulo V da LDBEN, pela primeira vez, a educação especial foi definida como

modalidade de ensino. Embora tenha ocorrido a aprovação da LDBEN, quanto à oferta do ensino para os estudantes denominados público-alvo da educação especial, o documento introduziu, como alternativa de formação inicial, os cursos de pedagogia e licenciatura aos Institutos Superiores de Educação e às Escolas Normais Superiores. Nesse sentido:

A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

A formação inicial dessa época não contemplava conhecimentos suficientes para o atendimento educacional especializado. Foi a partir da definição da educação especial como modalidade de ensino pela Lei 9394/96, que houve a necessidade de se propor qualificação para profissionais que atuavam na área da educação especial, principalmente porque, naquele contexto, havia uma proposição política que “tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade” (GARCIA, 2011, p. 107).

Iniciou-se uma nova fase: a necessidade de se pensar em uma proposta de formação continuada para professores que passariam a atuar na educação especial de forma legal, pautada em uma Lei Federal. Mas, a princípio, não havia uma regulamentação específica para o conteúdo curricular dessas formações. Elas eram ofertadas, geralmente, por instituições privadas.

De acordo com Bueno (2002), mesmo depois da promulgação da LDB 9394/96, não houve muita alteração quanto ao oferecimento de cursos de licenciatura nas universidades brasileiras no que se refere à oferta de cursos voltados para a formação de professores com uma perspectiva de educação inclusiva para os estudantes denominados público-alvo da educação especial. O autor descreve que, até o ano 2000, só havia 31 cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial e um único curso de nível superior de Licenciatura Plena em Educação Especial.

O número reduzido de cursos ou disciplinas, nas universidades brasileiras, voltados para a formação de professores para atuarem na educação especial até o ano 2000, apresentado por Bueno (2002), retrata a falta de interesse dos governantes em promover meios para inserção de profissionais habilitados, reforçando o discurso de que o melhor para os estudantes denominados público-alvo da educação especial era estar em escolas especiais.

Em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172/01 que aprovava o Plano Nacional de Educação - PNE. Esse plano estabeleceu metas para a educação especial, entre elas:

- Do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios [...] visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- Da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior (BRASIL, 2001, p. 3).

Logo em seguida, foi aprovada a Resolução 02/2001 que instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, determinando a importância e necessidade da promoção de formação para os professores do ensino regular ou da área da educação especial, como especialistas, de forma que atendessem às necessidades diferenciadas dos estudantes. Essa resolução estabeleceu, no Artigo 18, que os professores especializados em educação especial deveriam desenvolver:

Competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras e que possam comprovar:

a - formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental;

b - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, Parecer nº 17/2001, p. 14).

A partir do ano 2001, no Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), a educação especial, no Brasil, tomou novos rumos. Passou a propor *educação inclusiva* quando afirmou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 7). Com esta afirmação, ficou claro também o início de preocupação com uma formação menos segregadora. Esse documento, ainda, esclareceu que:

Na *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 7).

Ao determinar como deveriam ocorrer as formações inicial ou continuada, os documentos legais garantiriam o direito dos professores de realizarem essas formações. Contudo somente estabelecer a obrigatoriedade de algo não é suficiente. Afinal, o que pode propiciar formação de qualidade que oportunize ação inclusiva depende de como essas formações serão ministradas. Infelizmente, têm prevalecido cursos que consideram a condição biológica dos estudantes denominados público-alvo da educação especial como mote de discussão e não sua condição social humana (VICTOR; OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Mendes (2011), com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, houve reformulação no curso de Pedagogia e as habilitações não seriam mais ofertadas, incluindo a de educação especial. Com a extinção das habilitações durante a graduação, a formação para atuar no atendimento especializado ficou a cargo dos “[...] cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados” (BRASIL, CNE/CP nº1, 2006, p. 6). Com essa determinação, a autora acredita que a formação de professores, voltada para a educação especial, ficou comprometida em razão de não ser mais garantida pela universidade em uma formação abrangente.

A oferta das habilitações, nos cursos de Pedagogia, até a promulgação da resolução citada no parágrafo acima, oportunizava estudos direcionados para a área da educação especial e algumas vivências aos alunos (estágio) de forma a ampliarem sua percepção na teoria *versus* prática. Victor (2011, p. 96) afirma que o aluno cursava boa parte da organização curricular do curso, mas, ao ingressar em uma habilitação específica, na maioria das vezes, parecia se esquecer dos “conhecimentos construídos nas disciplinas anteriores”. Em se tratando da formação de professores para habilitação da educação especial, isso era muito complexo, e os alunos acabavam por terem maior dificuldade de associar a aplicação das teorias propostas para o ensino regular, considerando as demandas de ensino e aprendizagem dos estudantes denominados público-alvo da educação especial.

Mediante discussões que emergiam, nesse período, sobre como se daria uma formação inclusiva, o INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2008, estabeleceu o Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE. O INEP

determinou essa nova proposta educacional no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O documento, que teve o propósito de superar a concepção sistêmica da educação, tende a demonstrar a oposição existente entre a educação regular e a educação especial e aborda a educação especial como uma educação inclusiva. Ele define a educação “[...] como um processo de socialização e individualização voltado para a autonomia [...] de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional” (BRASIL, INEP, 2008, p. 7). Ficou estabelecido, no PDE, que a educação especial deveria ser ofertada da educação infantil à pós-graduação.

A partir da nova proposta do PDE/2008, quanto à formação inicial dos professores, ficou subentendido que a educação especial deverá pensar, de forma abrangente, em todos os estudantes de forma interdisciplinar. Não mais como uma educação dicotomizada entre aluno especial e aluno comum, considerando que cabe ao professor promover educação para a autonomia de todos, o curso de Pedagogia teria que propiciar currículo voltado para o ensino regular considerando a Educação infantil, alfabetização e conteúdo do ensino fundamental I. Considerava ser necessário que o professor adquirisse os conhecimentos básicos e essenciais ao efetivo trabalho na escola, não se limitando às especificidades individuais de um aluno para a oferta do ensino.

Enfim, o PNEE-EI/2008 tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de todos os estudantes. Para tanto, considera ser fundamental “a formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para inclusão” (BRASIL, MEC, 2008, p. 14). O AEE deverá ser ofertado por professores que possuem “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, MEC, 2008, p. 17), pois deverá atuar:

Nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, MEC, 2008, p. 17-18).

De acordo com Mendes (2011, p. 138), o PNEE-EI/2008 trouxe proposta de formação de professores para atuar no AEE bastante complexa, pois, o professor deverá adquirir habilidades e conhecimentos para trabalhar com “todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino e em todos os tipos de lócus”. A autora afirma que o texto deixa implícito que o “professor especializado

deverá ser algum professor do ensino comum que acumulará posteriormente uma formação especializada”. Ampliando seu conhecimento na área.

Da forma como o PNEE-EI/2008 determinou a formação dos professores, ficou subentendido que a modalidade da educação especial deveria perpassar por todos os segmentos e, todos os professores deveriam ter uma base inicial que os capacitasse a pensar em todos os sujeitos sem distinção, uma vez que deveria ser disponibilizado um mesmo currículo. Quanto ao professor da educação especial, ele deveria se instruir nas várias especificidades por meio de cursos específicos, cursos de pós-graduação ou formações continuadas, a fim de garantir a apropriação dos currículos para os estudantes PAEE, além de dar suporte aos professores regentes para esse fim.

De acordo com Garcia (2013), as formações continuadas destinadas aos professores que iriam atuar na educação especial, em sua maioria, foram (e ainda são) disponibilizadas através da modalidade EaD. Isso ocorreu devido à falta de formação inicial nessa área nas licenciaturas, atrelada à necessidade de se promover uma formação continuada de forma urgente para os professores que já estavam atuando na educação. As referidas formações serviram (e ainda servem) para certificar e justificar a mudança no campo de atuação de professores de áreas específicas para a atuação no AEE.

O trabalho encomendado do GT 15 – Educação Especial - para a 40ª Reunião Nacional (2021)¹⁵ comprovou que, no Brasil, há 43 cursos ativos de *Licenciatura em Educação Especial* ofertados em 24 instituições: três públicas e 21 privadas – desses 30 cursos já iniciaram as atividades e 13 não iniciaram o curso. De acordo com os registros, 66,67% são

¹⁵ O trabalho encomendado do GT 15 trata da *Formação do Professor de Educação Especial no Brasil* tendo sido indicado pelo coletivo do GT durante a 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Esse trabalho encomendado resultou em uma pesquisa nacional, cujo objetivo está sendo mapear, em âmbito nacional, como estão sendo formados os professores de/para a educação especial. Os objetivos específicos e a metodologia podem ser assim assinalados: localizar e caracterizar os cursos ativos de Licenciatura em educação especial no que concerne à esfera administrativa da instituição que oferece o curso, sua modalidade e principais características; analisar as Propostas Pedagógicas dos Cursos (PPCs) buscando perceber: a história de sua criação; as bases teóricas que os sustentam; os objetivos dos cursos; os perfis dos egressos; proposições relativas à educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada; educação como direito; proposta de formação humana; localizar e caracterizar os cursos ativos de especializações na área no que tange à esfera administrativa da instituição, à modalidade da oferta do curso e suas principais temáticas; identificar, dentre os cursos de Pedagogia das universidades federais, as disciplinas da área de educação especial. Esta pesquisa está sendo realizada nas cinco regiões do país, envolvendo cerca de 30 pesquisadores. Tal investigação tem se desdobrado em pesquisas regionais e estaduais.

ofertados a distância e 33,33% presencial. Tais cursos são ofertados por grandes conglomerados e estão centralizados em praticamente seis instituições que ofertam o mesmo curso a todas as regiões do país. Vale destacar que esses cursos têm sua origem nas instituições que são predominantemente do Sul e Sudeste, o que tende a promover certas marcas nessas formações.

Nos anos de 2004 e 2011, houve a criação de sete cursos, a maioria público e, geralmente, na modalidade presencial. De 2012 a 2017, houve a criação de mais cinco cursos, todos privados e na modalidade presencial. Em 2018, aconteceu a criação de doze cursos de Licenciatura em Educação Especial, todos privados e a grande maioria na modalidade a distância. Em 2019 e 2020, tivemos a criação de mais cinco cursos todos privados e todos a distância.

Essa relação com o ano de criação dos cursos a gente observa que, de 2004 a 2017, foram criados 14 cursos de Licenciatura. De 2018 a 2020, foram criados mais 17 cursos. Então, aqui, a gente tem avanço, digamos assim, muito grande nessa criação dos cursos a partir de 2018 que não tem uma relação direta nem com a saída dessa formação dos cursos de Pedagogia, e nem com a própria Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008. Porque essa intensificação vai acontecer justamente a partir de 2018? (MICHELS, 2021).

Michels (2021) apresentou dados em que os cursos de Licenciatura em Educação Especial, principalmente os que surgiram a partir de 2018, são, em sua grande maioria, na modalidade a distância – 2,8% na modalidade presencial e 97,2% na modalidade a distância -. Esses cursos têm como objetivo formar profissionais que atuem em espaços escolares e não escolares, em um contexto inclusivo. A base do conhecimento a ser ministrado centra-se no conhecimento específico, ainda muito ligado à deficiência. As concepções de inclusão e deficiência são aquelas expressas pela legislação. O ensino e aprendizagem são pouco discutidos, muitos dos cursos não apresentam essa relação.

Nenhum dos cursos de *licenciatura em educação especial* ofertado trabalha com conhecimento sistematizado - os conhecimentos escolares. Eles trabalham com: conhecimentos específicos – particularidade do sujeito (deficiência) – trata das caracterizações de deficiência; a articulação da teoria e prática; conhecimentos gerais; conhecimento de gestão; produção de conhecimento. Em relação ao respaldo normativo relacionado à educação especial ou inclusão recorrem a vários documentos, mas os mais presentes foram: Resolução nº 2/2001; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI/1996; e o Decreto 5.626/2005.

Em relação aos *cursos de especialização em Educação Especial*, Maria Helena Michels apresentou, na 40ª Reunião Nacional (2021), que existem 4.053 cursos no Brasil. Desses 3.987 – 98,4% são ofertados por instituições privadas e 65 cursos são de instituições públicas. Diferente das Licenciaturas de Educação Especial que uma proposta de curso é ofertada em todos os estados, nesses cursos de especialização, as propostas são mais localizadas. Dessa maneira, um curso pode ser ofertado somente em um Estado. A pesquisadora enfatiza que existem junções de instituições que oferecem muitos cursos ao mesmo tempo. Ela cita o exemplo da FAVENI que oferta 157 cursos ligados à Educação Especial, entre outras. Segundo ela:

Essa formação é eminentemente privada em faculdades e centros; a modalidade presencial é a mais presente, porém, há a possibilidade de ser ofertada semipresencialmente ou a distância; houve a intensificação da criação de curso a partir de 2018; há distribuição em todas as regiões do país, porém, com cursos mais localizados; Não há um projeto de cursos, a gente não encontra nas instituições os projetos dos cursos, não há projetos de especialização; há uma diversidade nessa formações, então a gente tem cursos bastante genéricos, e daí a gente não sabe do que se trata né (MICHELS, 2021).

Michels (2021) esclarece que as propostas dos cursos de especialização em educação especial são muito amplas, exemplo: Curso de Educação Especial, Curso de Educação Inclusiva, Curso de Educação Especial e Deficiência intelectual ou Educação Inclusiva e Deficiência física, e assim por diante. Cursos de especialização mais direcionados (Autismo, Deficiência Intelectual etc.) existem poucos e, quando existem, estão relacionados com questões mais genéricas.

Em relação aos *cursos de Pedagogia*¹⁶, segundo Michels (2021), constatou-se que houve um aumento expressivo nos cursos de Pedagogia na modalidade EaD. O curso geralmente tem duas disciplinas destinadas à área de educação especial: Libras e Educação Especial. A formação nessa disciplina é numa perspectiva de uma docência alargada, visando à possibilidade de se trabalhar em todos os segmentos da Educação, seja na educação infantil ou com Jovens e Adultos. Entretanto, tais disciplinas têm restrição da base teórica para essa compreensão em relação à educação especial e suas especificidades. Tentando resumir as três dimensões: Licenciatura de Educação Especial, Cursos de especialização em Educação Especial e Pedagogia, Michels (2021) descreve que:

¹⁶ O curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado em todo o Brasil em diversas instituições públicas e privadas, sendo assim, optaram por buscar dados referentes às propostas desses cursos nos PPCs das instituições federais, considerando que, geralmente, essas instituições servem como parâmetro para as demais instituições.

[...] os cursos são destinados aos professores de/para a educação especial que estão em todo território brasileiro; as instituições que ofertam os cursos são majoritariamente privadas - principalmente os relacionados às Licenciaturas e especializações têm origem na região Sul e Sudeste; estas instituições formam os conglomerados educacionais, que não só disponibilizam formação de professores de educação especial, mas, inclusive, trabalham com apostilas, livros etc.; há um aumento expressivo dos cursos na modalidade EAD; que se intensificou tanto a criação dos cursos de Licenciatura, quando dos cursos de especialização, a partir ou após 2016, e a gente tem um marco no Brasil muito grande – um golpe em 2016 –; os conteúdos ministrados têm uma forte influência das proposições políticas e menos influência dos conhecimentos acadêmicos - porque as concepções estão centradas nas legislações, nas políticas -; a centralidade da formação ainda está na caracterização do público da educação especial, tanto nas Licenciaturas quanto nas especializações; o conhecimento sistematizado e organizado que forma os currículos escolares são pouco tratados na formação desses professores, então, a gente tem pouca formação em Geografia, Matemática, coisas que são tratadas na escola; o ensino tem um papel minimizado frente à aprendizagem que é colocada como autônoma. Então, a aprendizagem aqui, o ensino é pouco tratado é mais colocado esse processo de ensino e aprendizagem centrado na aprendizagem, e aprendizagem como processo autônomo.

Kassar (2011, p. 73) nos explica que a política de “Educação Inclusiva”, ao determinar a obrigatoriedade da oferta de formação de professores para atender à demanda do AEE, se materializou por meio de um conjunto de programas e ações voltados para a formação continuada dos professores que pretendem atuar ou já atuam no AEE. Tais propostas são “prioritariamente na modalidade à distância”, visando oportunizar maior abrangência quanto à oferta. A autora nos alerta que, devido às diversidades regionais existentes, tais formações não garantem o resultado esperado, já que

não importa, se na formação inicial ou continuada, os professores necessitam refletir de forma crítica e cooperativa com seus pares e com profissionais externos aos ambientes de formação e escolares com o propósito de colocar à prova seus conhecimentos e suas concepções, os quais foram organizados pela via da teorização científica ou não, visando mudanças nas ideias naturalizadas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e suas possibilidades educacionais na escola regular (VICTOR, 2011, p. 100)..

Segundo Kassar (2021),¹⁷ é necessário considerar três aspectos para se garantir uma educação inclusiva: o primeiro ponto é que a educação não pode ser vista como um serviço, deve ser considerada como um direito humano, só assim poderá se diferenciar da educação que é pensada e ofertada como uma mercadoria; a segunda questão é relativa à formação inicial, na graduação, que tem sido ofertada de forma maciça em EaD, “por ser um momento em que a pessoa supostamente será capacitada para atuar como docente”; o terceiro aspecto diz respeito às concepções pedagógicas propostas pelos PPCs dos cursos dos grandes conglomerados.

¹⁷ Considerações da autora na 40ª Reunião Nacional da Anped em 2021. Transcrição do vídeo de apresentação Estudo encomendado pelo GT 15 apresentado na 40ª Reunião Nacional no ano de 2021, Ver MICHELS (2021).

Esses documentos são produzidos por especialista para serem aprovados. Contudo, não há a garantia da oferta do que está sendo proposto.

Podemos considerar que, para existir uma educação inclusiva, é necessária a consolidação do direito à educação dos estudantes denominados público-alvo da educação especial por meio do acesso, da permanência e da aprendizagem. Para tanto, os professores precisam ter uma formação teórico-crítica.

2.3.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na formação dos professores

De acordo com os estudos de Andrade (2016), a formação inicial para o uso das TDICs só começou a ser discutida, como essencial, nos cursos de licenciatura, a partir do Parecer CNE/CP 09/2001 e da Resolução CNECP 01/2002. Até esta época, era restrita à formação continuada. No artigo 2º da Resolução CNE/CP 01/2002, ficou determinado que:

A organização curricular de cada instituição observará além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para [...].

VI - O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (BRASIL, 2002, p. 1).

Mesmo após a determinação dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – CNE/CP 01/2002 quanto à oferta de uma disciplina que contemplasse a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, nos cursos de licenciatura, Andrade (2016) verificou que, nos 26 cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), apenas cinco deles possuíam a disciplina de TICs como obrigatória.

A partir dos dados encontrados na pesquisa de Andrade (2016), quanto ao número de cursos de licenciatura que ofertam a disciplina de TDICs, percebemos que a formação inicial de professores não contempla, de maneira plena, todos os cursos de licenciatura da referida universidade. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, pelo visto, ainda não são vistas como prioridade, ficando a cargo do professor buscar um curso ou participar de formação continuada para esse fim, seja de forma presencial ou na modalidade da Educação a Distância - EaD.

De acordo com Slee (2017), na perspectiva econômica Neoliberal, a proposta de ensino EaD tem sido difundida como uma boa alternativa para solucionar os problemas educacionais. Os governantes justificam que esse formato de educação poderia oportunizar conhecimento para todos de forma igualitária, considerando que, uma vez produzido o material de estudo, muitos estudantes poderiam se beneficiar do conhecimento por meio de professores qualificados que não teriam condições de estar presencialmente nas aulas, ainda com o benefício de rever a mesma explicação quantas vezes sejam necessárias. Desse modo, seria ofertado o mesmo conteúdo para todo o Brasil, com os melhores professores e com custos reduzidos.

É reforçada a ideia de que a proposta de ensino na modalidade EaD, principalmente com a utilização da Internet, tende a promover o ensino com redução de custos, em consequência das aulas disponibilizadas serem únicas para todo o Brasil. Segundo Saviani (1984, 2011, 2017, 2019), afirmar que essa proposta vai beneficiar os estudantes de forma justa e igualitária é um engano, pois essa proposta de ensino não está pautada nos pressupostos de educação que prioriza o processo de humanização e a qualidade de ensino, dado que o ensino de qualidade depende da articulação dos conteúdos trabalhados com as demandas locais e não deve apenas ser pré-determinado de acordo com um currículo comum que simplesmente é pré-estabelecido e executado.

A modalidade EaD promovida, cada vez mais por meio da educação *online*, passou a ser considerada um mercado lucrativo, por ter a Internet, como meio de comunicação mundial, tem se tornado indispensável nos dias atuais. Por trás do discurso de promover conhecimento igualitário e acessível a todos, na verdade, se encontram os interesses dos empresários da Internet que viram, nessa modalidade de ensino, possibilidade de dominação de mercado, além de ser uma expressão de poder e controle, ampliando ainda mais o lucro.

A ampliação da oferta de cursos por meio da modalidade EaD para professores que pretendem atuar ou atuam na educação especial, segundo os dados do trabalho encomendado do GT 15 – Educação Especial - para a 40ª Reunião Nacional (2021), ocorreu a partir do ano de 2016, ano em que o Brasil sofreu o golpe de *impeachment* do cargo de presidente. Nesse período, houve mudanças quanto às propostas educacionais implementadas pelo PT, passando a vigorar a demanda de formação para atender o mercado. Nota-se que, a partir desse período, algumas instituições (UNINTER, UNIPSUL, FAVENI, UNIALSELV, FACFEST, entre outras) todas

ligadas a empresas como KROTON, COGNA, PLATOS etc., que são *holding*¹⁸, passaram a assumir a formação de professores em Educação Especial.

De acordo com os dados encontrados no estudo encomendado, até o ano de 2020, havia 2.598 cursos no formato presencial e 1.455 cursos no formato EaD. Michels (2021) esclarece que todos esses cursos presenciais têm autorização para ocorrerem de forma presencial ou no formato EaD. Desse modo, não há como saber no e-MEC de que forma esses cursos estão acontecendo.

De acordo com Lehmkuhl (2021)¹⁹, a presença de grandes conglomerados dispersos por várias regiões do Brasil tende a adquirir escolas e instituições de ensino menores para poder criar, em sua instituição, espaços para sua expansão. Tais cursos ofertam financiamentos e materiais impressos que são vendidos em suas próprias instituições e em outras.

Tal situação pode ser considerada grave se considerarmos que tais cursos não têm como prioridade a formação humana e buscam a todo custo a obtenção de lucros. A falta de apropriação de conhecimentos mínimos para atuar na educação foi denunciada por meio das pesquisas desenvolvidas por Bierwagen (2020) e Souza *et al* (2021). Foi constatado que mais de 50% dos professores que atuavam na educação básica, antes do período pandêmico, não tinham formação inicial e/ou continuada para utilizar as TDICs.

Percebe-se que a falta de formação para o uso das ferramentas tecnológicas (TDICs) é um fator preocupante, se ponderarmos que a formação inicial (Licenciatura em Educação Especial e Pedagogia) e formação continuada (cursos de especialização), a partir do ano de 2016, foram ampliadas para a modalidade EaD e, se os professores não dominam a utilização das TDICs, como podemos garantir que os conteúdos propostos nesses cursos estão sendo garantidos?

De acordo com Simone Bicca Charzark (2021),²⁰ é importante pontuar sobre essa modalidade EaD de forma crítica, por termos a tendência de levar mais para o senso comum, e fazer uma

¹⁸ Holding é uma sociedade gestora matriz de participações sociais que exerce controle ou “segura” outras empresas. O objetivo principal é a administração, ou controle, de uma ou mais empresas. Logo, é ela que toma as decisões que determinam a gestão das demais companhias por ser sócia majoritária dos negócios.

¹⁹ Transcrição do vídeo de apresentação do Estudo encomendado pelo GT 15 apresentado na 40ª Reunião Nacional no ano de 2021. Ver MICHELS (2021)

²⁰ Pesquisadora que abordou, na 40ª Reunião Nacional (2021), sobre as questões da EaD nos cursos de Licenciatura e especialização. Transcrição do vídeo de apresentação Estudo encomendado pelo GT 15 apresentado na 40ª Reunião Nacional no ano de 2021, Ver MICHELS (2021).

oposição da oferta presencial. “Como se a EaD fosse uma modalidade unívoca em termos das suas proposições didático e pedagógicas”. A pesquisadora alega que

[...] o treinamento técnico dos cursistas à modalidade ou à proposta pedagógica não diretiva vai enfatizar uma capacidade autodidata do aluno, o foco numa aprendizagem mais individual com pouca possibilidade ou pouco fomento da interação dos participantes e principalmente o que Fernando Becker destaca que o modelo da pedagogia não diretiva quando orienta as proposições de cursos vai estar muito alinhado a um modelo neoliberal de formação, dessa ideia de livre iniciativa do mercado, e por fim a gente tem uma proposta de pedagogia relacional que, no que diz respeito à EaD, vai estar focada na disposição de espaço de troca, com o uso de ferramentas, *chats*, fóruns que dão conta, um pouco, de sustentar essas propostas mais interativas e o fomento de encontros presenciais para que as pessoas possam ter condições efetivamente de estar trabalhando em conjunto presencialmente (CHARZARK, 2021).

Charzark (2021) enfatiza que “alguns projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura de Educação Especial na modalidade EaD têm apontado para certa predominância desse modelo inatista de uma pedagogia diretiva”. Ela afirma que os PPCs dos cursos tendem a promover uma ideia de metodologia inovadora que nos leva a pensar numa aproximação de uma abordagem mais interacionista, no entanto, não há definição do que seria uma metodologia inovadora. O que aparece é “[...] uma ideia de autoaprendizagem que vai nos indicar, aí uma certa aproximação com modelos mais não diretivos [...] trazendo essa discussão para a modalidade a distância como uma metodologia, um princípio, uma pedagogia que se alinha à proposta neoliberal”.

Diante do exposto, podemos inferir que tais formações promoveram maior dificuldade na realização das atribuições do professor, especialmente, em um momento singular como o vivido na pandemia da covid-19, momento histórico em que os governos Federal, Estadual e Municipal determinaram o *teletrabalho* como possibilidade de garantir o ensino remoto, evidenciando a necessidade de oportunizar o acesso às novas tecnologias, por meio de políticas formativas que se efetivem na capacitação dos professores, de forma sólida, para a utilização dessas ferramentas de uso das Plataformas com atividades *online* seja de forma síncrona ou assíncrona, nos moldes EaD.

Consideramos a necessidade de realização de pesquisas para compreender como se configura a proposta de oferta de ensino na modalidade EaD, em sua totalidade, no intuito de se pensar e propor mediações que oportunizem uma educação inclusiva que tenha o processo de humanização como cerne.

3. O MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES

Selecionamos o município de Cariacica no estado do Espírito Santo (ES) para analisar um caso concreto referente ao trabalho docente e à formação de professores direcionados ao atendimento escolar de estudantes público-alvo da educação especial durante a pandemia. O referido município foi selecionado por estar localizado na região de maior concentração econômica do ES. Ele faz parte da região metropolitana da Grande Vitória e vale destacar que sua localização oportunizou e ainda oportuniza o desenvolvimento econômico do Estado. Por seu território, passam a rodovia federal BR 262 e a BR 101, além das Ferrovias Vitória/Minas (EFVM) e Leopoldina. Em um dado período histórico, já foi considerado uma das melhores localizações para o estabelecimento industrial do Estado e, nos dias atuais, é considerado como um município dormitório em razão de perder grande parte das indústrias que migraram para outras regiões.

Ele representa uma parcela do país que, embora esteja localizada em uma região urbana e privilegiada, encontrou muitos entraves para garantir a oferta do ensino remoto de forma igualitária para todos os estudantes, principalmente para aqueles denominados público-alvo da educação especial, devido à realidade econômica da maioria da população residente.

No próximo subitem, iniciaremos a explanação de como o município de Cariacica se desenvolveu historicamente desde sua fundação até os dias atuais no setor econômico. Em seguida, procuramos evidenciar a realidade municipal em seu processo de desenvolvimento histórico no âmbito educacional e finalizamos com a exposição da trajetória da implementação da modalidade da educação especial.

Para lograr êxito, expomos e debatemos alguns aspectos dos planos, programas e ações voltadas para o desenvolvimento da educação municipal. Recorremos a documentos produzidos pela municipalidade (leis e decretos, plano de ação, relatórios anuais); dados do CENSO Escolar; IBGE; informações apresentadas em pesquisas que tiveram como objeto de estudo o município de Cariacica (GONÇALVES, 2008; OLIVEIRA, 2014; BAYER, 2017).

3.1 COMO SE CONFIGURA O MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES?

Figura 3: Região Metropolitana da Grande Vitória – Cariacica/ES



Fonte: Cariacica 2014a

O município de Cariacica está localizado no Estado do Espírito Santo/Brasil, na Região Metropolitana da Grande Vitória constituída pelos municípios de Viana, Vila Velha, Vitória, Serra, Fundão e Guarapari. Segundo dados do IBGE (2020), ele possui duzentos e setenta e nove mil, setecentos e dezoito quilômetros quadrados (279,718 km²); trezentos e oitenta e três mil, novecentos e dezessete (383.917) habitantes. É o terceiro município mais populoso do Estado. Está dividido em treze (13) regiões que se subdividem em 289 bairros.

É o terceiro município com o maior número de matrículas no Estado do Espírito Santo. O número de matrículas, no ano de 2020, pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 5: Número de matrículas no ano de 2020 no município de Cariacica

SEGMENTO	MATRÍCULAS EDUCAÇÃO BÁSICA	MATRÍCULAS EDUCAÇÃO ESPECIAL
EDUCAÇÃO INFANTIL	11.914	267
ENSINO FUNDAMENTAL I (1º ao 5º ano)	20.577	807
ENSINO FUNDAMENTAL II (6º ao 9º ano)	9.389	532
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2.930	83
TOTAL DE MATRÍCULAS	44.810	1.689

Fonte: Produzida pela autora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2020)

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O município de Cariacica é de origem indígena e teve influência das culturas negra e europeia. Esse município se fundou no final do século XVI e início do século XVII.

Durante os séculos XVI e XVII, o quantitativo demográfico não sofreu alterações consideráveis, o que definia a região ocupada como província. Nesse período, a população era formada praticamente por índios, portugueses e africanos. A partir da terceira década do século XIX, um “grupo de 400 imigrantes de origem pomerana foi trazido para o município [...]” (CARIACICA, 2012a, p. 30).

Com a chegada dos estrangeiros, inicia-se a formação das colônias de alemães em regiões que eram propícias à agricultura. Devido ao aumento no quantitativo populacional, por meio da homologação do Decreto Lei Estadual nº 57/1890, ficou estabelecida

A criação da Vila de Cariacica, mais de meio século depois de ter sido elevada à condição de freguesia (1837) e denominada Distrito de São João Batista de Cariacica. Em 25 de dezembro de 1890, foi conduzida à categoria de município pelo governador do estado Constante Sodré. Apesar de essa autonomia ter ocorrido nesta data, as comemorações são realizadas em 24 de junho, por ser o dia de São João Batista, padroeiro da cidade (CARIACICA, 2012a, p. 30).

Cariacica, no início do século XX, passou por um processo de reorganização urbana em decorrência da construção da Estrada de Ferro Vitória-Minas, iniciada em 1903, para o escoamento da produção agrícola. Desta forma, houve a necessidade de obras de apoio para dar viabilidade ao novo negócio.

Na década de 1940, o município contou com um grande processo de expansão urbana devido: à chegada da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), à implantação da Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI), à abertura da estrada de Vitória ao Rio de Janeiro. Nesse período, a população mais que dobrou. A partir da década de 1950, em razão da localização do município, associada à disponibilidade e ao baixo custo das terras, surgiu o interesse de empresários em usar Cariacica para a instalação de suas empresas.

Com o baixo custo das terras associado às possibilidades de emprego, aumentou também o interesse da população migrante. A partir de 1960, várias empresas de médio e grande porte se instalaram: Braspérola, White Martins, Metalúrgica Nossa Senhora da Penha S/A, Refrigerante Vitória, Café Praça Oito, entre outras. “Neste momento, o município passa a ser o mais importante polo industrial da região” (CARIACICA, 2012a, p. 33).

Na década de 1970, por efeito da nova proposta política implantada pelo governo militar, através do II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND, cuja ideia era desconcentração e internacionalização, iniciou-se a desaceleração da dinâmica industrial de Cariacica, em consequência dos esforços governamentais passarem a destinar os investimentos para o Complexo Industrial-Portuário localizado em Vitória: Porto de Tubarão, Usina de Pelotização da CVRD, Centro Industrial de Vitória (CIVIT) e Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) (CARIACICA, 2012b). Desde então, o município começa a desenvolver o setor terciário e parte considerável da população passa apenas a morar no município.

A partir da década de 1980, a taxa de urbanização de Cariacica continuou aumentando pela população considerada de baixa renda. Isso se justifica porque os valores dos loteamentos eram bastante acessíveis em comparação a outros municípios da Grande Vitória. Todavia “a falta de estrutura para acomodar tal contingente tem sido o principal fator a condicionar os desafios vividos hoje pelo poder público municipal, quais sejam os sérios problemas sociais e ambientais” (CARIACICA, 2012b, p. 35).

Tanto Bayer (2017) como Oliveira (2014) alegam que a falta de propostas em investimentos que melhorassem as condições de infraestrutura, bem como de ampliação nas ações socioeconômicas foram ocasionadas, por sua constituição histórica no campo político, decorrentes das relações de poder que sempre estiveram ligadas ao coronelismo, ao patrimonialismo e ao clientelismo político. Vínculos que dificultaram o fortalecimento de ações democráticas e a implementação de políticas públicas que beneficiassem o desenvolvimento do município.

3.3 ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO POLÍTICO E EDUCACIONAL

A partir do ano de 1982, iniciou-se um movimento para o processo de redemocratização na maioria dos Estados e municípios brasileiros. Contudo, Cariacica, por adotar uma política de aspecto clientelista, não avançou muito nesse sentido. Outro fator que prejudicou o desenvolvimento do município foi a rotatividade de prefeitos (1978-2000), impedindo que propostas políticas tivessem continuidade.

Tabela 6: Prefeitos de Cariacica a partir de 1978

Ano de mandato	Prefeito	Partido	Observações relevantes
1978 – Dez./80	Aldo A. Prudêncio	MDB	Assassinado em dez./ 1980
Dez./80 - Dez./81	Joel Lopes Rogério	PDS	Presidente da Câmara. Morre por disparos de sua arma de fogo, em dez./1981.
1981 - 1983	Wagner de Almeida	PDS	Presidente da Câmara que assume a prefeitura.
1983 – Out./1984	Vicente Santório Fantini	PMDB	Afasta-se devido a um derrame cerebral.
Out./84 – Fev./86	Nelço Secchin, Vice-prefeito	PMDB	É afastado acusado de corrupção.
Fev./86 – Abr./87	Claudionor Antunes Pinto	-	Interventor
Abr./87 – Jan./89	Milton da Rocha Melo	-	Presidente da Câmara
Jan./89 – Mai./89	Vasco Alves de Oliveira Júnior	PSDB	Eleito. Acusado de irregularidade administrativa.
Mai./89 – Ago./89	Augusto César Meloti Melo	PSDB	Vice-prefeito
Ago./89	Vasco Alves de Oliveira Júnior	PSDB	Retorna por decisão judicial. Governa por 14 dias. Afastado, após anulação da liminar.
Set./89 – Out./89	Augusto César Meloti Melo	PSDB	Reassume a prefeitura.
Out./89 – Abr./92	Vasco A. de Oliveira Júnior	PSDB	Retorna ao cargo por decisão do Conselho Superior da Magistratura do Espírito Santo.
Abr./92 - Dez./92	Augusto César Meloti Melo	PSDB	Reassume a prefeitura.
1993 - 1996	Aloízio Santos	PSDB	Eleito. 1º prefeito a concluir o mandato, desde 1982.
1997 - Mar./2000	Dejair Camata	PSD	Morreu em acidente automobilístico.
Mar./2000 - Nov./2000	Jesus dos P. Vaz	PSB	Assumiu no dia 26 de março (domingo). Uma de suas primeiras ações foi arrancar a porta de seu gabinete para que o povo o visse trabalhando. Foi afastado pela Câmara de Vereadores.
Nov./2000 - Dez./2000	Joscelino Miguel da Silva	PSDB	Assumiu na manhã do dia 2 de novembro. Assumiu o cargo no primeiro minuto do dia da posse. Logo, foi o primeiro prefeito do país a assumir o governo de madrugada.
2001 – 2004	Aloízio Santos	PSDB	Eleito
2005 – 2008	Helder Ignácio Salomão	PT	Professor, graduado em Filosofia, especialista em Planejamento Educacional
2009 – 2012	Helder Ignácio Salomão	PT	Reeleito
2013 - 2016	Geraldo Luzia de O. Júnior	PPS	Eleito
2017 - 2020	Geraldo Luzia de O. Júnior	PPS	Reeleito
2021- (2024)	Euclério de Azevedo Sampaio Junior	DEM	Eleito

Fonte: Adaptação da autora a partir de Oliveira (2014, p. 93)

Conforme pode ser observado no quadro acima, somente a partir de 1993 que um dos prefeitos cumpriu seu mandato por completo. Conjectura-se que as discontinuidades dos

mandatos dos prefeitos, associadas à manutenção das práticas de clientelismo que imperavam em Cariacica, fez com que o sistema de ensino ficasse prejudicado, visto que sempre prevaleceu, nesse período, grande rotatividade de profissionais nas escolas em razão dos processos de indicação por membros do poder Legislativo municipal, bem como do Executivo. Essa rotatividade de profissionais complexificou a implementação de políticas públicas na área da educação, no que diz respeito ao estabelecimento de normas e procedimentos (OLIVEIRA, 2014, p. 94).

Desde 1993 até o ano de 2004, o que prevaleceu foi a gestão de prefeitos filiados ao PSDB, partido de perfil liberal e conservador, que não buscou alterar as práticas políticas que reinavam no município. “Somente no período de 2005/2012, que uma nova configuração de gestão pública com indicações democráticas de exercício do poder assume a direção administrativa do município” (BAYER, 2017, p. 41). Intervalo de tempo em que o Partido dos Trabalhadores (PT) ganhou as eleições para prefeito, com Helder Salomão.

O Sistema Municipal de Ensino de Cariacica estabeleceu-se por meio da Lei nº 4.373 de dez de janeiro de 2006. Pode-se considerar que, por não existir um documento como parâmetro local que norteasse o funcionamento da educação municipal, o que prevalecia como orientação nas administrações anteriores, eram as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação (SEDU).

Outra conquista que o município de Cariacica alcançou por meio da Lei n.º 4.373/06, no art. 220, inciso VII, foi a gestão democrática da escola. De acordo com Bayer (2017, p. 125), a existência de uma gestão democrática nas escolas permeada pelo voto da comunidade era algo impensável, “pois uma vez aprovada, tiraria do controle dos vereadores a possibilidade de indicação de diretores, já que a lei prevê a eleição direta pela comunidade escolar”.

Bayer (2017, p.131) traz o relato de um entrevistado que retrata bem os fatos ocorridos na contratação dos profissionais que atuavam nas escolas em mandatos anteriores ao ano de 2005:

Eu ingressei na PMC no dia 20 de fevereiro de 1978. De lá para cá, a prefeitura, a secretaria sempre foi feita por períodos, tanto é que o histórico de Cariacica é que nunca teve uma continuidade em relação a vários fatores sociais, inclusive da educação, sempre era interrompido através da saída de um prefeito para entrada de outro. Para se ter uma ideia, nós tivemos um mandato de ter cinco prefeitos e cada um fazia a educação da forma que achava conveniente.

Então, anteriormente, a gestão era feita através da própria secretaria, da própria prefeitura, através de cabos eleitorais, através de vereadores, passamos por um

período aqui onde as escolas foram loteadas e os vereadores que indicavam os professores. Os professores procuravam os gabinetes dos vereadores para que eles indicassem várias escolas. Foi um período terrível, houve uma luta muito grande para que isso fosse interrompido. Então, o período anterior a 2005 foi um período em que a educação de Cariacica sofreu grandes desmandos em todos os setores (ENTREVISTADO CARIACICA, 25/10/2016).

Podemos perceber, no relato acima, o que prevalecia, no município de Cariacica, no setor da Educação, era o sistema de coação por meio de troca de favores. A partir da Lei nº 4.373/2006, no Capítulo I, Art. 13, Parágrafo único, o Conselho Municipal de Educação - COMEC²¹ passa a exercer “a função de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB” (CARIACICA, 2006). Ele conta com representantes do poder executivo – não eleitos/indicados e os representantes da sociedade civil que, embora seja a minoria, passa a ter voz para questionar e reivindicar os seus direitos. Posto isto, o COMEC:

Organizou-se internamente por meio de Câmaras, normatizou o sistema de ensino, acompanhou e fiscalizou a construção de escolas, o transporte escolar. Além disso, discutiu e encaminhou proposta quanto aos problemas de violência nas escolas, à criação dos caixas escolares e foi fundamental no acompanhamento da eleição de diretores nas escolas, sendo responsável pela sua última edição, em 2014, através da resolução que lhe deu amparo quando suspensa pelo MP e pela secretaria de educação, entre outras deliberações (BAYER, 2017, p.162).

Pode-se afirmar que, a partir do mandato do PT, a realidade da educação do município de Cariacica foi alterada positivamente. Houve o aumento no número de escolas reformadas e construídas, ampliação do número de vagas (mesmo que ainda insuficiente), ampliação no quadro de professores efetivos (acabando com o sistema de clientelismo – rotatividade) e sistematização e ampliação da oferta de ensino para a educação especial.

No ano de 2013, assume a gestão do município o prefeito Geraldo Luzia de Oliveira Júnior do Partido Popular Socialista (PPS). Esse partido apresenta um discurso de favorecimento da *terceira via*²². “O PPS afirma ter como base teórica e princípios o humanismo e o socialismo,

²¹ “Criado por meio da Lei nº 2.067/90, reestruturado pela Lei nº 4.701/09, o COMEC é um órgão com atuação sobre as políticas públicas educacionais do município com a finalidade de planejar, orientar e disciplinar as ações no âmbito no ensino público municipal e da educação infantil da iniciativa privada, exercendo as funções normativas, deliberativas, consultivas e de avaliação da educação municipal. Sua estrutura organizacional é composta, dentre outros elementos, de três câmaras específicas. São elas: 1) Câmara do Acompanhamento e Avaliação da Educação Básica – CEB; 2) Câmara de Legislação e Normas – CLN; 3) Câmara do Acompanhamento e Controle Social da Distribuição, da Transferência e da Aplicação dos Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB” (CARIACICA). Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/pagina/semi-conselhos> Acesso em 19 de julho de 2021.

²² Propostas de parcerias do setor público e privado, onde atua o investidor social privado. De acordo com Rodrigues (2019), esses investidores se enquadram na descrição de empresas sem fins lucrativos, uma vez que “[...] tanto as instituições que doam recursos quanto aquelas que recebem recursos” fazem parte desse grupo.

enriquecidos com a experiência libertária dos movimentos operários e populares, resgatando a melhor tradição do pensamento marxista” (FGV, 2021²³). O PPS, tem feito alianças com partidos tradicionalmente de direita como o DEM, PTB e PSDB. Além disso, desde 2017, quando trocou de nome para “Cidadania” ficou explícito que o socialismo democrático e os ideais anticapitalistas não eram mais (se é que um dia foram) sua base. Nesse ínterim, passou a defender abertamente o liberalismo econômico embora apresente um discurso progressista.

A partir do período iniciado em 2013, foram estabelecidas parcerias entre o setor público e privado, utilizando-se do argumento de que essas parcerias tendem a promover “[...] todo tipo de “inovação” educacional (modelos pedagógicos e de gestão escolar, métodos de avaliação do desempenho de professores e dos estudantes, métodos de avaliação de custos e de retorno de investimento etc.)” (RODRIGUES, 2019, p. 17).

Um dos fatores que comprometeu significativamente o desenvolvimento das ações na área educacional, durante o mandato do prefeito do PPS, ocorreu devido às substituições dos(as) Secretários(as) de Educação: a) primeiro mandato (2013-2016) - Saulo Andreon (2013-2014), Beatriz de Oliveira Andrade (2014-2015) e Vanuza Stefanon Maroquio (2015-2016); b) segundo mandato (2016-2020) - Vanusa Stefanon Maroquio (2016-2018) e José Roberto Martins Aguiar (2018-2021). Enquanto, durante o governo do PT (2005-2012), o município contou somente com uma Secretária de Educação – Célia Tavares.

A grande rotatividade do maior representante na Secretaria de Educação fez com que muitos projetos pedagógicos que já estavam em andamento não se consolidassem ou perdessem a força no processo de execução, pois a cada mudança dessa liderança ocasionou alteração da política de governo²⁴.

Nem sempre o município de Cariacica esteve em consonância com as propostas de políticas de Estado²⁵. Pois, a cada troca de dirigente, quase sempre, provocava troca dos representantes das Gerências, Coordenações e integrantes das equipes de todos os setores, dificultando a

²³ Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-popular-socialista-pps> >. Acesso em 25 de julho de 2021.

²⁴ Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

²⁵ “São aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

efetivação de muitas ações necessárias para se consolidar o que era proposto em âmbito Federal.

De acordo com Oliveira (2011, p. 335), o problema central do setor educacional decorre por conta da falta de articulação entre as diferentes esferas administrativas - União, Estados e Municípios. E, por que não dizer, entre setores e servidores da Secretaria de Educação.

3.4 PERCURSO DE EFETIVAÇÃO DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nos estudos de Gonçalves (2008), ficou registrado que a proposta de trabalho voltada para uma educação inclusiva, no município de Cariacica teve início a partir do ano de 2002. Inicialmente, tinha como objetivo promover formação para capacitar possíveis professores multiplicadores para a divulgação da educação inclusiva. Para isso a Secretaria Municipal de Educação de Cariacica

[...] convidou quatro professores da UFES para que organizassem um curso de 70 horas, que teve seu início no mês de outubro de 2002 com os seguintes temas:

- Um novo conceito de educação especial: as necessidades educativas especiais
- Classificação e características dos alunos com NEE
- A escola diante da diferença
- Políticas públicas: a questão da Educação Especial
- Proposta inclusiva de educação

Participaram desse curso de formação cem profissionais: 74 professores regentes pertencentes à rede de ensino e 26 profissionais advindos da Secretaria de Educação e de outras instituições de Cariacica (GONÇALVES, 2008, p. 122).

Em 2003, teve início o “Projeto professor multiplicador” com os professores que realizaram o curso em 2002 e que demonstraram interesse de atuar nesse sentido.

O chamado professor multiplicador continuava com sua turma normalmente na escola e socializava seus conhecimentos nos grupos de estudos e no cotidiano da escola ou nos momentos em que era solicitado. Ainda participava de uma reunião e grupo de estudo que ocorria uma vez por mês na Secretaria de Educação (GONÇALVES; ROCHA, 2006, p. 84).

No final do ano de 2003, houve uma avaliação sobre o desempenho desses professores e constatou-se que a carga horária deles precisava ser ampliada, bem como havia necessidade de se formar uma equipe para atuar junto às escolas. Portanto, em 2004, foi elaborado o *Projeto professor articulador*. Esse projeto previa atuação fora da sala de aula que incluía: apoio e formação aos professores regentes dentro da escola, atendimento aos pais, acesso a instituições conveniadas (APAE, Unidades de Saúde, Hospital das Clínicas da UFES).

Devido às demandas que foram se desdobrando com a execução do *Projeto professor articulador* e do *Projeto professor multiplicador*, foi implementada a Coordenação de Diversidade e Educação Especial/Inclusiva. O grupo de trabalho foi composto por três professoras responsáveis por organizar a equipe de Educação Inclusiva na Secretaria de Educação; 32 professores articuladores; 40 professores multiplicadores (lotados nas unidades escolares) (GONÇALVES, 2008).

Gonçalves e Rocha (2006, p. 85-86) relatam que, em 2004, foi elaborado o *Plano de Ação e Diretrizes*, para o setor de Educação Inclusiva propondo: 1) Apoio Profissional Especializado – atendimento médico nas áreas de oftalmologia, fonoaudiologia e pediatria e atendimento de musicoterapia e atendimento domiciliar quando necessário; 2) Apoio Pedagógico Especializado – Salas de recursos e o *Projeto professor itinerante* que se constituía em um:

Serviço de apoio pedagógico ao professor de classe regular que tem alunos com NEEs no sentido de adaptar o currículo, orientar procedimentos metodológicos e articular todas as ações de apoio ao aluno com vistas ao sucesso escolar. [...] Articular junto à pedagoga e Diretor as ações pertinentes à área de Educação Inclusiva; promover estudos em grupo, com professores, pedagogos, coordenadores e diretores da sua escola, oportunizar canais de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, em caráter domiciliar, seja em situação permanente ou temporária, responsabilizar-se por levantamentos de dados relacionados a esta clientela, solicitados por esta secretaria [...] Ter espaço garantido nos grupos de estudo, na escola, em reuniões de Pais e comunidade para apresentar os trabalhos de inclusão [...] (CARIACICA, 2005, p. 8).

As autoras Gonçalves e Rocha (2006, p. 87) descrevem que “cada professor itinerante era responsável por atender duas escolas que recebem alunos com necessidades educativas especiais”. Dada à aceitação e ao desempenho da proposta do *Projeto professor itinerante*, em 2005, são extintos os antigos *Projetos de professor multiplicador e articulador*. Todavia, devido ao aumento da demanda de alunos com deficiências múltiplas, foi implementada a proposta do *Projeto professor de apoio* que, nas palavras de Gonçalves e Rocha (2006, p. 88), “cada professor de apoio ficou responsável por uma escola que recebe alunos com deficiências múltiplas ou paralisia cerebral, permanecendo na escola durante toda a semana”, exceto um dia, que seria destinado a participar das formações continuadas na Secretaria de Educação (GONÇALVES, ROCHA, 2006, p. 88).

Embora os professores itinerantes/apoio participassem de formações na Secretaria de Educação e repassassem o conteúdo sobre a educação inclusiva para os demais profissionais da educação nas escolas em que atuavam, o que prevalecia era um discurso de que a escola não tinha responsabilidades para com esses estudantes (GONÇALVES, ROCHA, 2006).

Outro fator que dificultava o desenvolvimento de projetos ou ações para uma educação inclusiva era decorrente do fato de que o município de Cariacica contava com grande rotatividade de profissionais, devido ao elevado número de contratados. Conforme podemos observar na tabela exposta abaixo:

Tabela 7: Quantitativo de professores, por vínculo, da rede municipal de Educação de Cariacica dos anos de 2004-2010

Ano	Professores contratados	%	Professores efetivos	%	Professores Celetistas	%	Total
2004	1286	70,81	493	27,15	37	0,02	1816
2005	1.460	73,2	499	25,0	37	0,02	1.996
2006	734	33,6	1.414	64,7	37	0,02	2.185
2007	837	34,6	1.544	63,9	37	0,02	2.418
2008	890	35,5	1.580	63,1	35	0,01	2.505
2009	891	32,5	1.818	66,3	32	0,01	2.741
2010	1109	35,6	1.977	63,4	32	0,01	3.118

Fonte: Oliveira (2014, p. 97) e Bayer (2017, p. 146)

Fica evidente que o município de Cariacica, até o ano de 2005 (ano em que aconteceu o concurso público para professores), contava com um percentual de mais de 70% de professores contratados. Após o ano de 2006, ano de efetivação dos convocados do concurso de 2005, verifica-se que o quadro de professores efetivos passou do quantitativo de 499 professores para 1.414 professores, oportunizando a continuidade ou a ampliação de novas propostas políticas que demandavam a permanência dos profissionais na mesma instituição de ensino.

Tal mudança somente aconteceu devido à promulgação da Lei nº 4.373/2006 que estabeleceu, nos Artigos 53 e 55, que

Art. 53 A investidura em cargo de magistério oficial do Município dependerá de habilitação em concurso de provas e títulos, na forma da lei.

Art. 55 Ao pessoal do magistério é assegurado: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (CARIACICA, 2006).

As novas efetivações de professores garantiram a permanência no quadro de profissionais das escolas municipais de Cariacica e ao novo cenário foi atrelada à necessidade de se ampliar a conscientização do corpo docente para atuar em proposta educacional voltada para uma educação inclusiva. Em 2006, o setor de educação especial elaborou e executou proposta de formação continuada contemplando quatro fases: 1ª fase (abril/maio) estudar a legislação e questões que contemplassem o cotidiano da escola – ofertada para professores itinerantes/apoio, professores regentes e pedagogos de toda a rede de ensino; 2ª fase (junho) -

estudos em formato de seminários com a divulgação e trocas de experiências - ofertada para diretores, professores e pedagogos de toda a rede de ensino; 3ª fase (julho/agosto) - elaboração de estudos e projetos nas escolas que tinham alunos com deficiência; 4ª fase (novembro) - oferta do “I Seminário de Educação Especial Inclusiva no Município de Cariacica”, com o objetivo de alcançar, além da rede municipal pública de ensino de Cariacica, “as escolas privadas, estaduais, instituições e Secretarias de Educação da Grande Vitória” (GONÇALVES, ROCHA, 2006, p. 89).

A formação continuada ofertada em 2006²⁶ pelo município de Cariacica proporcionou mudanças no contexto escolar de várias escolas e, devido às novas posturas dos profissionais que haviam participado, fez com que outros profissionais demonstrassem interesse em realizar formações na área da educação especial, em anos posteriores, ofertadas pelo setor. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento das ações do Setor da educação especial foi a criação do “Fórum de Famílias”.

O grupo era uma representação dos pais que tinham filhos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede de ensino de Cariacica. Os encontros com os pais contavam com a presença de alguns professores itinerantes/apoio, com a equipe e a pesquisadora, e, esporadicamente, com outros professores regentes. Os encontros aconteciam à noite, uma vez por mês. O primeiro contou com um número de quinze pais. Nessa ocasião, a equipe falou da necessidade de uma parceria entre setor e famílias [...] (GONÇALVES, 2008, p. 186).

Esses encontros mensais oportunizaram reflexões, tanto por parte dos familiares quanto dos profissionais, sobre a realidade dos estudantes com deficiência em uma sociedade capitalista, promovendo conscientização crítica que levou alguns dos participantes começarem a reivindicar os direitos dos estudantes com deficiências. Muitas dessas reivindicações apareceram nas atas do COMEC (2006 - 2021)²⁷ como:

[...] Falta de recursos destinados para a Educação Especial; [...] Parecer de regulamentação a educação especial; [...] Debate sobre o Programa Saúde na Escola; [...] (BAYER, 2017);
 [...] Questionamento sobre erro da Lei 5.136/2014 que dispõe sobre inclusão do ensino de Libras no Currículo escolar de Cariacica” (COMEC-CARIACICA, 2015);
 [...] Falta de professores da Educação Especial em algumas escolas” (COMEC-CARIACICA, 2017);
 [...] Falta de professores de Educação Especial; [...] Falta de professor regente faz com que professores da Educação Especial e estagiários assumam turmas; [...] Acompanhamento do cargo de professor e cuidador da Educação Especial;

²⁶ Ler o processo de formação continuada em 2006 em seus pormenores na tese de Gonçalves (2008). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf> >. Acesso em 10 de junho de 2021.

²⁷ Atas do COMEC (2006-2014) – Ver dissertação de Bayer (2017). Atas do COMEC 2015-2021 analisadas a partir da leitura dos documentos originais.

Acompanhamento do atendimento domiciliar; [...] Termo de fomento para contratação de profissionais da APAE; [...] Realização do XIII Seminário de Educação Inclusiva; [...] Projeto de Lei que prevê a criação do cargo de Professor da Educação Especial (COMEC-CARIACICA, 2018);

[...] Seminário visando à criação das Diretrizes da Educação Especial (COMEC-CARIACICA, 2019);

[...] Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE): a educação em Cariacica pós-pandemia; [...] votação para não retorno das aulas presenciais; [...] disponibilização impressa das atividades postadas via plataforma #Dever em casa; [...] fornecer material impresso e online, inclusive para os alunos de educação especial e, além do material, há um profissional que fica à disposição em um determinado dia da semana para esclarecer dúvidas [...] (COMEC-CARIACICA, 2020);

Aprovação do Parecer 00/2021 da Câmara da Educação Básica - CEB: Parecer sobre o retorno às aulas presenciais e calendário escolar [...] manter a flexibilização da carga horária letiva, currículo contínuo 2020-2022, ensino híbrido enquanto modalidade [...] (COMEC-CARIACICA, 2021).

Diferente das outras Coordenações da SEME, a de Diversidade e Inclusão Educacional manteve a mesma coordenadora até o ano de 2010 (ano em que se aposentou). Na ocasião, outra servidora que atuava na área de educação especial, desde 2006, e que se destacava nas ações como professora itinerante/apoio e técnica da SEME, assumiu a coordenação, permanecendo até o ano de 2015. Do ano de 2015 a 2018, ela se afastou do cargo para atuar na função de Subsecretária de Educação de Cariacica. Retornou no ano de 2018, permanecendo até o final do ano de 2020 quando foi convidada a atuar em outra função. Nos anos de 2015 a 2018, esteve à frente da coordenação uma técnica que era parte da equipe que também se apresentava com destaque e tinha o apoio da então Subsecretária.

As equipes que atuaram na Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional (2005-2020) fizeram poucas alterações quanto às propostas de Plano de ações direcionadas pela primeira equipe (CARIACICA, 2005, 2013, 2014b 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b, 2019c, 2020a). O primeiro *Plano de ação: Construindo uma educação para todos junto com você* trouxe como proposta:

- Organizar, em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta de estimulação precoce para crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches.
- Oferecer programa de formação em serviço, sobre atendimento básico a educandos especiais, para professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental.
- Garantir a aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.
- Redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando salas de recursos e alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar

a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.

- Prestar atendimento aos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, provendo o transporte escolar.
- Ampliar, até o final do ano de 2005, o número de salas de recursos de tal sorte que as dez regiões geopedagógicas contem com seus serviços.
- Tornar disponíveis livros didáticos falados, em Braille e em caracteres ampliados para todos os alunos cegos e para os de visão subnormal do ensino fundamental.
- Oferecer programa de formação continuada para professores, nas áreas das deficiências: mental, visual, auditiva e altas habilidades.
- Implantar, em dois anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos, seus familiares e para o pessoal da unidade escolar.
- Fornecer o uso de equipamento de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento.
- Assegurar transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentam dificuldades de locomoção.
- Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das Unidades Escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.
- Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis ulteriores de ensino.
- Estabelecer cooperação com áreas de saúde, previdência e assistência social para tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.
- Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais.
- Implantar, gradativamente, a partir deste ano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (CARIACICA, 2005, p. 2-3).

Do ano 2005 a 2020, com a continuidade de componentes da equipe inicial, os projetos e metas tiveram seguimento, mesmo não sendo suficientes para garantir a todos o atendimento necessário. No final do ano de 2020, o prefeito eleito, nas eleições municipais pertencia ao partido DEM. No ano 2021, toda a equipe da Coordenação de Educação Especial foi substituída. A alegação era que a prefeitura precisava formar uma equipe que tivesse uma proposta que dialogasse com a nova gestão.

A mudança quanto à nova proposta educacional, do referido partido, que seria ofertada para os estudantes denominados público-alvo da educação foi sinalizada no início do ano de 2021 quando a Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional – CDI – que usava esse título desde sua efetivação em 2003 até o ano de 2020, passou a ser denominada como Coordenação de Educação Especial – CEE – embora no *site* oficial da prefeitura de Cariacica ainda conste o antigo nome – CDI. Tal mudança deixou subentendido que a educação ofertada na educação especial passaria a promover uma nova proposta educacional. Mas, não ficou claro qual seria

essa nova proposta, uma vez que foi suspensa a mediação existente, até então, de diálogo entre o setor gestor e os professores.

A situação de retrocesso referente à oferta de uma educação inclusiva ficou bem evidente no município de Cariacica, principalmente, a partir do ano de 2021. Tal afirmação pode ser verificada em nosso estudo de caso apresentado no próximo capítulo. As falas dos professores entrevistados que atuaram na educação especial nos anos de 2020 e 2021 mostram de que forma o governo que assumiu em 2021 implementou uma nova proposta de trabalho nessa modalidade de ensino: seja nas formações continuadas, seja na precarização do trabalho docente, seja no estabelecimento de parcerias com instituições filantrópicas, seja no rompimento do diálogo entre os professores e Secretaria de Educação, entre outros.

4. TRABALHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO

Para que possamos ter dimensão do que foi o trabalho docente do professor que atuava na educação especial, no período da pandemia da covid-19, organizamos esse capítulo em três momentos: no primeiro, apresentamos como se configurou o trabalho do professor da educação especial, durante os anos de 2020 e 2021; no segundo, descrevemos de que forma ocorreram as formações continuadas para os professores da educação especial; no terceiro, elencamos quais recursos (TDICs) foram utilizados pelo professor da educação especial nas formações continuadas e nas ações destinadas ao atendimento remoto dos estudantes denominados público-alvo da educação especial.

Para a construção deste estudo, utilizamos dados obtidos nos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do município de Cariacica/ES: material produzido durante a formação de professores da educação especial, no formato virtual (2020) de professores da educação especial da SEME de Cariacica/ES – disponibilizado na Plataforma *Google Classroom*; documentos disponibilizados pela Coordenação de Educação Especial de Cariacica - Relatório final (2020, 2021), Plano de ação (2020, 2021), Plano de formação continuada (2020, 2021); 2) Análise do material disponibilizado pela referida secretaria referente às assessorias pedagógicas (2020); e entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores que atuaram, nos anos em questão, como professores da educação especial.

É necessário esclarecer que a entrevista inicial seria com 17 professores que atuaram na educação especial, nos anos de 2020 e 2021. Fizemos essa seleção, *a priori*, por considerar que esses professores atuaram desde o início da oferta do atendimento remoto (2020). Contudo, ao chegarmos em uma das escolas onde realizamos a entrevista, houve o interesse de participação de três professores que atuaram, como professores de educação especial, somente no ano de 2021. A fim de ampliar os dados referentes ao período do ensino híbrido, com o escalonamento/rodízio dos estudantes, inserimos essas três entrevistas.

Sendo assim, entrevistamos, no total, vinte professores: 14 professores da educação especial que atuaram na função de professor colaborador e professor formador no ano de 2020, desses, todos também atuaram como professores colaboradores no ano de 2021; três professores que atuaram como professores colaboradores, no ano de 2020 e 2021; três professores que atuaram como professores colaboradores somente no ano de 2021.

O convite para participar da entrevista semiestruturada aconteceu, individualmente, através de *e-mail* e *WhatsApp* para todos os professores que atuaram na educação especial no ano de 2020 e que participaram da formação continuada. No total, foram realizados 137 convites: 119 professores-cursistas – professores que atuaram na educação especial e realizaram a formação continuada em 2020 e 18 professores-formadores – professores que trabalharam na educação especial e também atuaram como formadores na formação continuada no ano de 2020. O convite para participar da entrevista foi enviado e nele constavam a descrição do objetivo da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE²⁸ cujas funções são explicar todos os riscos de participar da entrevista, além de autorizar a utilização dos dados arquivados na Plataforma *Google Classroom* referentes à formação continuada ofertada no ano de 2020.

Esclarecemos que somente utilizamos, nesta pesquisa, falas ou parte escrita de informações constantes nas assessorias de professores que aceitaram participar, assinando o TCLE. Sendo assim, em algumas situações, não apresentamos dados na íntegra, somente descrevemos as informações que apareceram de forma geral, a fim de preservar o direito de privacidade dos professores em questão.

4.1 TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

No ano de 2020, todos os professores que atuavam na educação especial, no município de Cariacica/ES, estavam em desvio de função. A prioridade era de professores concursados que tinham suas cadeiras na Educação Infantil, Ensino Fundamental I ou II. Para atuar na educação especial, eles precisavam ter uma formação mínima de 120 horas em alguma especialização específica da área. De acordo com os dados obtidos na Plataforma *Google Classroom* dos professores que realizaram a formação, no ano de 2020²⁹ (192) havia: 34 professores que atuavam na função pela primeira vez, 106 professores que tinham entre um e cinco anos na função e 52 professores que atuavam há mais de cinco anos na função. Desse quantitativo, cinco professores estavam atuando em regime de Designação Temporária, os

²⁸ Segue anexo.

²⁹ Utilizamos os dados da Plataforma *Google Classroom* para identificar o perfil dos professores que atuavam na época da pandemia (2020, 2021). Entretanto, os dados são por aproximação, considerando que a formação continuada para professores de educação especial não era obrigatória.

outros 187 eram efetivos em desvio de função de sua cadeira ou estavam atuando com extensão de carga horária.

O cargo de professor de educação especial (MaPEE) foi definido pela Lei nº 5950 de quatro de janeiro de 2019. Esta lei estabelecia que esses profissionais deveriam atender os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Foram criadas 300 vagas que deveriam ser preenchidas por servidores efetivos após a realização do concurso. De acordo com o Art. 5º, o município teria “[...]12 (doze) meses, em caráter temporário, para o exercício das funções inerentes ao cargo criado no artigo 1º desta Lei, até a realização de concurso público no período de até seis (meses)” (CARIACICA, 2019).

O concurso foi aberto em 2019 com previsão para 50 vagas, mesmo não tendo nenhum professor efetivo no cargo e sendo previstas 300 vagas estipuladas pela Lei 5950/2019 para atender todas as escolas da rede. As provas aconteceram em janeiro de 2020, mas, devido à pandemia da covid-19, foi suspensa a continuidade do concurso no que diz respeito às convocações (CAMIZÃO, CONDE, VICTOR, 2021).

Até o dia 17 de março de 2020, antes da pandemia, havia 309 professores atuando na educação especial (PSRM e PCAI): 157 professores atuavam no seu vínculo³⁰ e 152 professores atuavam com extensão de carga horária. Quando foi determinada a suspensão das aulas e adoção do *teletrabalho* para garantir a continuidade do ano letivo por meio do ensino remoto, o Secretário de Educação suspendeu todas as extensões, ficando os 157 professores que estavam atuando no seu vínculo para atender toda a demanda.

No Mês de julho, com o retorno das aulas remotas para todos os estudantes, foi autorizado o retorno das extensões (90 horas) para os regentes. No entanto, não havia previsão de retorno das extensões para os professores que atuavam na área da educação especial. O que foi determinado, como possibilidade para os atendimentos, era uma reorganização dos professores que estavam atuando no vínculo para o atendimento remoto.

³⁰ Vínculo: efetivo ou em Designação Temporária (DT) - MAPA (professor de Ensino Fundamental ou Educação Infantil); MAPB (professor de área: Educação Física, Ensino Religioso, Matemática, Letras - Português, Letras - Inglês, História, Ciências, Geografia).

Devido ao número de professores não atender à necessidade dos atendimentos remotos, e mediante cobrança dos diretores e familiares em relação à inexistência das orientações de um professor da educação especial, as extensões retornaram em agosto. Todavia, com 60h e não 90h como os professores regentes.

Para a reorganização das localizações dos professores nas escolas, foi considerado o número de alunos por escola. Nas escolas em que existiam sala de recursos, primeiro buscou-se manter os PCAI (por eles já prestarem atendimento no turno e conhecer os estudantes) e, se houvesse demanda, os PSRM também permaneciam. Alguns professores ficaram com a carga horária dividida para duas escolas. Os PSRMs passaram a atender os alunos do turno ou foram remanejados para outras escolas. Utilizou-se um cálculo médio de oito alunos por carga horária de 125h. Dependendo do número de alunos da escola, o professor ficava com dez ou até mais, por não haver outro professor para enviar.

Para o professor de extensão com 60h, a média de estudantes atendidos eram de cinco ou seis, se fosse atuar na mesma escola. Em alguns casos, eles ficavam com 20h em uma escola (um aluno) e 40h em outra (dois ou três alunos). Além de mudança de escola também houve situação do professor que atuava, antes da pandemia, na Educação Infantil precisar atuar no Ensino Fundamental I ou II. Devido às alterações propostas pelo setor, muitos professores que estavam atuando no vínculo, em desvio de função, solicitaram o retorno para sua cadeira³¹ e alguns dos professores que aceitaram voltar para a extensão também desistiram antes de assumir ou logo depois de começar os atendimentos.

Dos cento e cinquenta e sete professores que atuavam no vínculo, dezesseis solicitaram retorno para suas cadeiras; dos cento e cinquenta e dois professores que atuavam em regime de extensão na educação especial, em março, retornaram cento e vinte e oito, mas vinte e oito, até o mês de novembro, solicitaram o cancelamento da extensão. Houve remanejamento/reorganização de todos os professores do setor na intenção de proporcionar atendimento para os estudantes de todas as escolas, mas não foi possível contemplar toda a demanda frente à desistência dos professores em atuar na área.

No ano de 2021, foi enviado um comunicado, por meio de Circular Informativa – CI, informando que os professores que atuavam em desvio de função poderiam continuar

³¹ Termo utilizado para a função que exercem como professor (Mapa – professor de séries iniciais e educação infantil ou Mapb – professor de área).

trabalhando, naquele ano, no local em que estavam, porém, para o ano de 2022, seria realizada a convocação dos aprovados no concurso para professor de educação especial (MAPEE) – 198 aprovados. Muitos professores preferiram retornar para sua cadeira de origem. Fato que comprometeu os atendimentos que estavam sendo realizados. Outro entrave que acarretou a falta de professores nas escolas foi decorrente de a Secretaria de Educação de Cariacica não poder realizar contrato temporário para esse cargo, devido o concurso estar em andamento, e havia aprovados no concurso esperando pela convocação.

De acordo com o relato de professores entrevistados, muitos precisaram assumir um quantitativo elevado de estudantes por não aceitar que esses ficariam sem atendimento.

O ano de 2021 foi muito complicado, eu estava sozinha com um monte de menino, os novos efetivos chegaram bem no finalzinho do ano. Até eles chegarem eu estava sozinha. Eu tinha quase 30 meninos e, se eu não me colocasse à disposição para atendê-los, eles ficariam todos voando sem atendimento (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-CARIACICA, 2022).

Devido a vários problemas existentes no Edital do concurso, como a falta de uma cláusula que assegurasse as vagas de cotas raciais, a convocação dos aprovados precisou ser adiada por vários meses, saindo a primeira convocação de 60 aprovados, por meio do Decreto nº 169 de 02 de agosto de 2021.

Mesmo havendo a efetivação de todos os aprovados no concurso, o quantitativo de vagas existentes – 300 - não seria preenchido, foi publicado, no Diário Oficial, o EDITAL 003/2021 com normatizações referentes aos professores que atuavam em desvio de função e que gostariam de migrar para a educação especial:

2.5. Os professores MaPA e MaPB que já atuam na Educação Especial, conforme Lei Complementar nº 52/2015, que tiverem interesse em permanecer atuando na Educação Especial, deverão além de se inscrever na remoção para seu cargo / função, realizar inscrição em formulário exclusivo para a Educação Especial. Após este Concurso de Remoção, não poderão alterar a modalidade definida conforme Lei Complementar nº 107/2021.

2.5.1. No ato da inscrição os professores que já atuam na Educação Especial e optarem por permanecer na Educação Especial, deverão inserir o tempo de atuação na Educação Especial no município de Cariacica. Só será considerado para fins de classificação o tempo exercido a partir de fevereiro de 2015 (Lei Complementar nº 052 de 2015), devendo anexar no ato da inscrição, declaração emitida pela Unidade de Ensino, que comprove o tempo inserido, assinado e carimbado pelo Diretor e com carimbo da Escola (DIO-CARIACICA, 2021).

De acordo com o texto do Diário Oficial do dia 13-10-2021 exposto acima, nos itens 2.5 e 2.5.1, era facultado se inscreverem os profissionais Mapa e Mapb que já atuavam na educação

especial desde o ano de 2015, desde que comprovassem tal atuação. O Edital não deixava clara a situação dos professores que estavam de licença por motivos particulares ou atuando em outras funções (técnico da Seme, direção, coordenação ou regência no ano em questão). Em razão disso, algumas pessoas que se inscreveram foram indeferidas e apresentaram recurso com a justificativa de que o concurso em que foram efetivadas as habilitava para atuar na área e o pré-requisito para migração de cargo - ter atuado na função no período que é determinado pelo Edital (2015-2020) -, bem como, por considerar que o Edital, no item 2.6 (exposto abaixo), determina que todos os profissionais que têm interesse em alterar a modalidade deveriam entrar no concurso de remoção em 2021, pois esse ano seria o último para efetivar a mudança de atuação. Então, foi publicada uma nova listagem com os nomes que poderiam fazer a migração de cargo.

2.6. Os servidores permutados, cedidos, de licença sem vencimentos, em afastamento com ônus e servidores licenciados por períodos longos, que possuem interesse em alterar a modalidade / etapa de ensino da docência deverão se inscrever, visto que após a homologação deste concurso não poderão alterar a etapa (DIO-CARIACICA, 2021).

A migração de cargo – MAPA e MAPB para MAPEE (MAPA3 e MAPB3) – aconteceu. Todavia dos 157 professores que atuaram em 2020 e outros³² que trabalharam em anos anteriores, somente efetivaram a mudança de cargo 98 professores. Os demais preferiram retornar para sua cadeira de origem, uma vez que ficou determinado que os professores que passaram no concurso para MAPEE teriam a prioridade de escolha, cabendo aos mais antigos as vagas que sobrassem.

A escolha das vagas aconteceu no início de dezembro: os primeiros a escolher a lotação foram os professores que assumiram a primeira convocação (60 aprovados), em seguida foram os 98 professores que optaram pela mudança de cargo. Até o final do ano de 2021, havia, aproximadamente, 160 professores atuando em seus vínculos e os demais professores continuavam atuando com extensão de carga horária.

De acordo com Slee (2017), a proposta econômica de informalidade promove o que há de mais perverso na sociedade. Com o discurso da possibilidade de fazer uma “graninha extra”, no momento de folga, ampliando sua renda. Muitas vezes, fazer essa “graninha extra” não

³² Não temos esse quantitativo – professores que atuaram a partir do ano de 2015 que estavam trabalhando como técnicos na Secretaria de Educação, como coordenadores, diretores ou de licença por motivos particulares.

condiz com a realidade, porque, na verdade, esse trabalho “extra” serve para garantir suas despesas cotidianas.

No período pandêmico, na educação, esse ganho extra tinha nome – extensão de carga horária. Praticamente 50% dos professores que trabalhavam na educação especial atuavam com extensão de carga horária e essas extensões de carga horária (horas extras) foram canceladas assim que as aulas foram suspensas.

É muito difícil, quando a secretaria te vê como um número e corta sua extensão (choro). Então, como a gente que é profissional e não é valorizado e não é reconhecido a gente passa também a tentar minimizar essas coisas pelo lado mais fácil, pelo lado mais óbvio, mais simples e isso é a coisa mais difícil, quando você não consegue entender a grandiosidade do que você tem que fazer. Porque o trabalho da educação especial é uma coisa grande, é uma coisa que vai além do trabalho do regente, é um trabalho que vai além do que a Secretaria consegue supor. A Secretaria entende que o trabalho do professor de educação especial é ensinar a ler e escrever, mas para a criança, antes de aprender a ler e a escrever, a criança precisa primeiro dominar várias outras questões que são individuais e pessoais e familiares que ficam a cargo do professor de educação especial. Então, para mim, o que fica mais difícil é ser visto apenas como número porque aí você põe em xeque o que é qualidade na educação. Que educação nós queremos? Que educação nós estamos fazendo? É uma educação de números ou de qualidade? (ENTREVISTA-PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

De acordo com o professor entrevistado, a suspensão da sua extensão foi algo que afetou diretamente sua vida, antes da pandemia ter uma extensão não era garantia de ter uma renda extra, pois não tendo demanda de estudantes para ser atendido automaticamente seu vínculo seria encerrado. Entretanto, mesmo tendo a demanda de atendimento para os estudantes público-alvo da educação especial, as extensões foram suspensas, o que levou o professor ao ponto de pensar na importância de seu papel como mediador de ensino para crianças que têm deficiência. Uma vez que, naquele contexto, o profissional, que antes tinha um papel importante na atuação da oferta educacional, passou a ser visto como um número que poderia ser descartado, com a alegação de corte de despesa para tudo que não fosse estritamente necessário.

A suspensão das extensões e a não renovação dos contratos de muitos servidores aconteceram com a justificativa da necessidade de contenção de despesas para os municípios. No caso específico de Cariacica/ES, as extensões ficaram suspensas por, aproximadamente, cinco meses e, quando elas retornaram, por conta dos atendimentos remotos (*teletrabalho*), houve a diminuição significativa das extensões de carga horária: os professores que tinham 125h por mês passaram a receber 90h, caso dos professores regentes da Educação Infantil e Ensino

Fundamental I e II. Por outro lado, os professores que atuavam na educação especial com extensão de carga horária de 125h mensais passaram a receber 60h, mesmo atendendo o mesmo quantitativo de estudantes (CARIACICA, 2020b, 2020c).

Importante registrar que alguns professores de educação especial que, antes da suspensão das extensões, atuavam em dois horários e só tinham um vínculo, por acreditarem que o seu trabalho era necessário para garantir o desenvolvimento do estudante denominado público-alvo da educação especial, continuaram com os atendimentos mesmo sem receber nada.

Eu tinha extensão, mas, quando foram suspensas, eu continuei trabalhando da mesma forma, mesmo sem receber a extensão, porque se não fosse assim, eu não teria como dar conta de fazer tudo e o aluno não teria o atendimento, porque era assim, eu estava no turno da tarde no meu vínculo e da manhã, eu tinha extensão, se eu atendesse atendimento para os meus alunos do meu turno, os do outro turno ficariam sem atendimento? Eu penso que todos tinham que receber atendimento, eles não eram os culpados e a gente tinha que dar conta [...] (ENTREVISTA-PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

Falas como do professor acima demonstram o desrespeito das políticas públicas destinadas a esses profissionais. Há suspensão de seu recurso financeiro, mas não se impede que o serviço continue sendo prestado. Ao que parece, a implantação da economia do compartilhamento, nesse momento, ganhou força no que tange ao discurso de que uns precisam ajudar aos outros, não importa sob que circunstâncias, desde que o trabalho seja feito e com qualidade.

Nunca consegui trabalhar só no meu horário de trabalho, eu perdi a extensão e era impossível atender 24 alunos só em um turno, eu trabalhava os dois horários e mais à noite, às vezes, até final de semana. Até porque, aqueles meninos que tomam remédio para dormir, eles acordam muito tarde, e meu horário, que é no matutino, eu não tinha como atender esse menino, aí eu pensava, se eu não fizer isso quem vai fazer? Aí eu trabalhava de graça (ENTREVISTA-PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

A *Uberização* do trabalho docente, durante a pandemia, chegou ao extremo da precarização do trabalho na área educacional, conforme podemos constatar no relato acima. Não bastasse o corte da extensão, o professor passou a desempenhar sua função em todos os horários que tinha disponíveis por acreditar que precisava garantir a educação para todos. O sentimento de responsabilidade com o outro por parte dos professores da educação especial não lhes permitiu agir de forma indiferente.

É como se dissessem, você pode continuar trabalhando porque você está em casa, então podia continuar trabalhando e o dinheiro, como você não ia mais para escola, não pegava ônibus, não pegava transporte agora os gastos acabaram, agora o problema é seu, então foi totalmente desrespeitoso conosco, era trabalho dobrado, muita gente ficava falando que o professor estava em casa fazendo nada, é quem não conhece a profissão, porque quem conhece sabe que para a gente dar conta de fazer vídeos que atraíssem a atenção, para a gente poder fazer atividades adaptadas de acordo com o aluno era diferente de pegar uma atividade na internet, qualquer

coisa copiada, eram atividades pensadas para o aluno, para a série dele, de acordo com o planejamento do professor, não é uma coisa que você faz em uma hora, demanda tempo (ENTREVISTA-PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

Santos *et al* (2021) esclarecem que a exploração do ser humano pelo ser humano, no sistema capitalista, tende a se ampliar. No contexto da pandemia, houve a intensificação da exploração devido à falta de políticas públicas que priorizassem a vida humana. Isso se evidencia ao analisarmos que as medidas adotadas, entre outras, foram: corte das extensões de carga horária, ampliação da carga horária de trabalho devido à utilização dos aparatos tecnológicos para o atendimento remoto.

A utilização das TDICs promoveu o trabalho intermitente. Houve ampliação da carga horária devido ao aumento de necessidades: reuniões *online*, formações *online*, atendimento aos familiares, adaptação do trabalho docente à vida doméstica, entre outras atribuições. “O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais” (ANTUNES, 2020, p. 39). Ao se adotar o *teletrabalho*, para garantir o atendimento remoto, percebemos que ocorreu a extinção de um horário definido para desempenhar a função de ser professor. Inferimos que esse fenômeno possa ter acontecido por se ter a impressão de que, ao estar fora do local de trabalho, o trabalho poderia ser executado fora do horário pré-estabelecido e a despesa ocorreu por conta do trabalhador.

Perdemos a referência de horário, recebíamos ligações no sábado, domingo, à noite, durante o dia todo, então você passou a trabalhar mais de 15 horas por dia para a escola, sem receber nada por isso, tínhamos que ficar à disposição das famílias, porque era o horário que tinham, que dava, você tinha que dar conta, pois tinha planilhas pra preencher, pra prestar conta do que você estava fazendo, entendeu, não era assim – ah! estou em casa e está bom, não você tinha que enviar para o pedagogo olhar, tinha que enviar e esperar o retorno para postar, tinha todo um processo que era muito mais burocrático e desgastante do que na escola. A gente, na escola, precisa de uma tinta de um negócio, você vai ao almoxarifado e se tiver você tem, mas em casa não, como é que você faz material concreto pra uma criança que precisa só de material concreto se você não tem. Você vai ter que comprar, vai ter que ir à escola para pegar esse material, você vai ter que gastar de novo e nem sempre encontrava alguém na escola, chegava lá e tinha que ir outro dia, então assim, tudo é muito mais complicado de se desenvolver (ENTREVISTA-PROFESSOR-EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

Estar em casa passava a impressão de se ter mais tempo para fazer suas obrigações, o que não ocorria, devido os profissionais passarem a desempenhar várias atribuições em um mesmo local/espço/tempo desencadeando quantidade excessiva de afazeres que promoveu o adoecimento emocional de muitos professores. Por outro lado, não houve sequer uma

proposta de acompanhamento psicológico para esses professores. O que existiu foram cobranças referentes à prestação de contas de seus afazeres.

[...] então, o que eu percebia eram as cobranças, muitas cobranças, os professores estavam em casa e a questão da solidão era enorme, pois, ao mesmo tempo em que a gente tinha essa comunicação virtual, os professores estavam passando por situações difíceis com os problemas de saúde na família, com marido doente, parentes doentes dentro de casa e tinham que dar conta das atividades. E cobra daqui, cobra dali, e você está dentro de casa e tem que fazer as atividades de casa. Teve uma época que estava com meu marido doente, ele ficou muito ruim, tinha que ver alimentação adequada para ele, eu acabei ficando doente também, mas tinha que cuidar dele também, porque ele estava mais debilitado do que eu e eu acredito que a maioria das pessoas viveram dessa forma, melhorava e piorava. Meu marido melhorou um pouco e aí meu sogro adoeceu, e eu tinha que dar conta do serviço, de filho doente, de aluno. Então o que eu percebi foi que a maioria dos professores viveram isso, e foi assim um trauma muito grande [...] os professores tinham que trabalhar com os familiares doentes, às vezes internados na UTI. Eu tive uma colega que tinha 3 familiares na UTI e ela cuidando de outra pessoa doente dentro de casa e tendo que dar conta das atividades da escola ainda. Acabava que as cabeças de muitos professores piraram. Muito difícil mesmo [...] (ENTREVISTA-PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

A sobrecarga de atribuições descrita no relato do professor entrevistado é explicada por Antunes (2020, p. 39) quando ele afirma que “[...] o trabalho *online* fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina com o mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações”. O autor ainda alerta que outra “consequência negativa é de incentivar o trabalho isolado, sem sociabilidade, desprovido do convívio social e coletivo e sem representação sindical.

Ser professor da educação especial, no contexto de pandemia da covid-19, teve alguns agravantes em relação aos demais professores, posto que,

O professor regente pensava em uma atividade para a turma, ou seja, ele fazia uma atividade para todos, enquanto que eu fazia uma atividade para cada aluno. E, ainda tinha um agravante eles entregavam a apostila um dia ou dois antes da data de entrega para os alunos, e eu tinha vários alunos para fazer a adaptação. Para muitos alunos tinha que ser feito um material concreto ou mais para que eles conseguissem acompanhar o conteúdo [...]

[...] eles fizeram com os regentes assim, cada dupla fazia as apostilas de todo os 6^{os}, a outra dupla fazia de todos os 7^{os} de cada área, era o mesmo caderno das outras disciplinas, mas o meu não era assim, tinha que fazer de cada aluno, era individual. (ENTREVISTA-PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

Após analisar o relato do professor acima, é possível afirmar que ao professor da educação especial se exigiu um esforço ainda maior em comparação com o professor regente, uma vez que o acúmulo de afazeres (planejamentos, orientações individualizadas), produção de

materiais, busca ativa de estudantes era de responsabilidade deles³³ (CARIACICA-ASSESSORIAS, 2020).

Segundo Medeiros (2021), os professores que participaram da pesquisa que ele realizou afirmaram que o *teletrabalho* produziu muita angústia e exaustão, em razão da autorresponsabilização de não promover um ensino de qualidade para todos, considerando que grande parcela de alunos não tinha acesso à tecnologia.

Em Cariacica/ES, ocorreu outro agravante, no que diz respeito ao fazer docente: um professor precisou atender até duas escolas em seu horário, ou seja, tudo que ele fazia relacionado à prestação de contas precisava ser em dobro. Muitas vezes o mesmo professor atendia dois segmentos diferentes, conforme o caso relatado abaixo:

O meu horário de trabalho era o matutino né, mas, como te disse, eu não conseguia fazer nada no nosso horário de trabalho, a gente trabalhava o tempo todo, fazia um atendimento *online* de manhã com uma criança de um CMEI e depois fazia um atendimento *online* à noite com uma criança de outra escola de EMEF, tudo dependia da disponibilidade das famílias. [...] não foi um período fácil, foi bem trabalhoso, tínhamos reuniões pela manhã e por estar em duas escolas esses horários conflitavam pela manhã, tinha dia que eu estava numa reunião aqui (mostrou o celular) e na outra escola aqui (mostrou outro telefone e o computador), falava com uma escola aqui, ouvia a outra ali, era bem complicado isso, mas não tinha como ser diferente, porque cada reunião era marcada conforme o horário que era disponível para todos que, geralmente, era na segunda-feira, por conta do dia que ficávamos à disposição dos planejamentos [...] (ENTREVISTA-PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

A sobrecarga de atribuições no fazer docente ocorreu provocada pela possibilidade de utilização da tecnologia, principalmente, as que eram permeadas pelo uso da Internet. Ao adotar o *teletrabalho*, ficou claro que, a partir daquele momento, era um caminho sem volta e todos que estavam atuando na educação deveriam se ajustar, por não haver outra condição de se manter a oferta de ensino. E essa condição reverberou de tal forma que não houve negociação por parte dos gestores, conforme podemos constatar no relato abaixo:

Teve reunião que falei sobre a importância do tato, da orientação sobre os casos de pessoas que não conseguiriam utilizar as plataformas, mas a devolutiva foi a seguinte: “infelizmente no ano em que estamos todo mundo deve dar conta, quem não der conta tem que sair fora” essa foi a resposta que tivemos. Faltou um pouco de humanidade com aquelas pessoas que não sabiam, muitos ficaram doentes, por conta de uma exigência da Secretaria. Por isso acho que, de 2020 para 2021, foi muito pior, mesmo com tudo que aconteceu em 2020. Eram exigidas coisas que não

³³ O acúmulo de tarefas das professoras (90% dos entrevistados) foi mais acentuado do que dos professores. Todas reclamaram sobre a dificuldade em lidar com as demandas diárias - ter que cuidar dos filhos, marido, familiares doentes, do serviço doméstico. Os professores entrevistados não deram ênfase aos serviços domésticos, talvez por serem solteiros ou não terem filhos. Na época, havia poucos homens atuando na função de professor de educação especial. A predominância era de mulheres, a maioria casada.

tínhamos nenhum suporte. Foi muito triste. (ENTREVISTA-PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

Falas como a transcrita acima demonstram que os profissionais que atuam na educação, mais especificamente os que estão na educação especial, precisam se ajustar à nova proposta econômica mundial – utilização das plataformas virtuais. Percebemos que a formação continuada para tal adequação nem sempre condiz com a exigência. De acordo com Saviani (2017, p. 716), “o enfrentamento dos problemas exige que procuremos compreender a natureza da educação, pois é aí que encontraremos os critérios para equacionar os problemas enfrentados”.

No próximo subitem, buscamos compreender como se configurou a formação de professores no município de Cariacica/ES desde a implementação da modalidade de educação especial.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

O município de Cariacica/ES, desde o ano de 2002, demonstrou ter compromisso com as leis que regulamentavam a implementação da modalidade da educação especial na perspectiva inclusiva. Em sua trajetória de implementação apresentada no capítulo anterior, podemos ver as ações de um setor comprometido em formar professores para a realização de um trabalho educacional voltado para o processo de humanização.

Nos anos de 2020 e 2021, em decorrência da suspensão dos atendimentos presenciais, devido à necessidade do afastamento social, o município precisou adotar o *teletrabalho- atendimento remoto* - por meio da implementação dos aparatos tecnológicos – plataformas virtuais (*Google Classroom, Google Meet, Youtube*) para garantir o ano letivo. A imposição de utilização das TDICs promoveu impacto nas propostas políticas educacionais, dado que se cogita manter tais recursos mesmo após o período pandêmico.

Em nível federal, não foi proposto um curso específico voltado para os professores que atuavam na educação especial. O Parecer CNE/CP 5/2020 só especificou que “as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades presenciais [...]” (MEC, 2020, p. 15). O Parecer deixou claro

que os sistemas de ensino dos Estados e Municípios teriam autonomia para desenvolver as formações continuadas e orientações quanto às ações pedagógicas. Caberia a eles disponibilizar a formação continuada com esse propósito.

A formação para a utilização da Plataforma *Google Classroom*, no município de Cariacica/ES, nos anos de 2020 e 2021, foi obrigatória para todos os professores da rede de ensino. De acordo com a fala de alguns dos professores entrevistados, o problema estava para além de saber utilizar esse recurso. A maior dificuldade apresentada pelos professores era que, mesmo quando aprendiam a mexer minimamente na plataforma, eles não sabiam elaborar os arquivos no *Word* ou *Power Point*, isto é, não sabiam produzir atividades no computador. A orientação dada nesses cursos pouco contribuiu para que os recursos disponibilizados pudessem ser utilizados. “O curso foi feito, existiu e não acrescentou nada na vida dos professores, porque quem sabia fez e quem não sabia não aprendeu a fazer. E assim caminha a educação” (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

Pretto, Bonilla e Sena (2020) destacam que a Base Nacional Comum para formação - BNC-Formação (2019) - reforça a importância da aprendizagem, por meio da experiência e observação, como a estratégia de ensino mais importante, minimizando as bases teóricas científicas que são elementos fundantes da formação de professores. Percebe-se que, diante do contexto de pandemia, buscou-se reforçar essa proposta imediatista, do aprender a aprender, a começar pelos formadores que nem sempre eram qualificados para a função.

Tinham pessoas que não tinham formação, eu era pós-graduada na área, mas tinha gente que não, tinha gente que só porque sabia mexer um pouco mesmo, que, às vezes, nem dominava o *Google sala de aula*, tão bem assim para multiplicar, mas sabia clicar, sabia o que era um *mouse*, sabia o nome dos ícones, assim, o básico, aí já consideravam com condições de multiplicar, tipo isso. Porque, como falei era um momento muito atípico, então não tinha muitas pessoas para dar formação (ENTREVISTA PROFESSOR MULTIPLICADOR-CARIACICA, 2022)³⁴.

Conforme exposto em parte da entrevista de um professor que ofertou a formação para a utilização das plataformas virtuais, não era preciso ter formação inicial na área de tecnologia, bastava saber, minimamente, na prática, como executar a função ora proposta – acessar as plataformas -, ou seja, a prática pela prática. Esse tipo de proposta formativa é a que se prevê

³⁴O professor multiplicador eram professores que atuavam na rede municipal de Cariacica no ano de 2020 e 2021 que deram formação continuada para todos os professores que atuavam na rede sobre a utilização da Plataforma *Google sala de aula* – Plataforma adotada pela rede de ensino para garantir as formações continuadas específicas de cada área e oferta do ensino remoto para os estudantes.

na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC - Formação (2019).

Percebe-se que a autonomia e responsabilidade formativa do professor, no contexto de pandemia da covid-19, evidenciou ainda mais os direcionamentos da BNC - Formação, tendo em conta que dependeria exclusivamente do “interesse” do professor organizar o seu tempo para se apropriar dos recursos necessários a fim de atuar no ensino remoto. A formação tornou-se algo assustador, pois

[...] de repente eu me vi diante da tecnologia – celular na minha mão, computador e todas aqueles artefatos que eu tinha que começar a aprender, pedi ajuda e corri atrás, mas isso para mim não era o problema não, porque eu sou meio teimosa, eu corro atrás de tudo, eu busco aprender tudo o que eu preciso [...]. Eu fui atrás da minha filha, das colegas de trabalho, fiz tudo o que eu podia [...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-CARIACICA, 2022).

A situação apresentada no relato do professor acima demonstra a realidade de muitos outros professores que não tinham formação inicial em TDICs. Percebe-se que o não saber dele é algo que compete somente a ele resolver, seja por meios de parentes, por meio de amigos ou por outros meios a que ele puder recorrer. Nesse sentido, o profissional tira a responsabilidade do empregador de efetuar políticas públicas para uma formação continuada que lhe garanta o aprendizado necessário a fim de executar sua função e toma para si a total responsabilidade de buscar meios com a intenção de se preparar conforme as demandas que surgem.

[...] eu vejo assim, a SEME deu suporte ensinando a como usar o *Google Sala de aula*, as ferramentas, capacitou professores para repassar para as escolas, então nós aprendemos, mas, ainda assim, nós vimos que faltava um pouco mais, E aí, cada um foi buscar, por fora, o conhecimento que precisava aprender. Foi um momento muito difícil, ninguém estava esperando um avanço tecnológico de cinco anos em três meses, mas não podemos nos acomodar [...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-CARIACICA, 2022).

Ficou claro, no relato acima, que os professores do município de Cariacica/ES, bem como outros professores do Brasil, tiveram uma formação continuada no intuito de promover o acesso às Plataformas adotadas como ferramentas para garantir a oferta do ensino remoto e oferta de formação continuada dos professores. O profissional esclarece que, por não ser suficiente o conteúdo trabalhado nessas formações, houve a necessidade de buscar uma formação individual. Tal fala demonstra haver, de forma geral, a presença de sentimentos de incompetência ou negligência por parte dos que não buscavam pelo conhecimento. Por conta disso, os professores se responsabilizavam afirmando que, diante da necessidade de adquirir novos conhecimentos tecnológicos, ele não poderia se acomodar. Trata-se de alienação.

Destarte, a fim de conhecermos como esse processo formativo aconteceu, realizamos a exposição dos recursos e metodologias utilizadas durante a formação continuada de professores da educação especial, nos anos de 2020 e 2021, no município de Cariacica/ES nos próximos subitens.

4.2.1 Formação continuada no ano de 2020 no município de Cariacica/ES

A formação continuada de professores da educação especial ofertada, no ano de 2020, aconteceu no formato *online* por meio das plataformas *Google Classroom*, *Meet* e *Youtube*, com atividades síncronas e assíncronas. Foi oferecida em um período de seis meses (junho a novembro).

Ela foi proposta em parceria com duas Gerências da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica - SEME: Gerência de Educação Cidadã³⁵ com a supervisão da Coordenação de Formação Continuada – “Executa a política de Educação Continuada traçada pela Seme e estimula a produção do conhecimento propiciando a renovação e a atualização da prática educativa na escola”; Gerência de Ensino³⁶ com a supervisão da Coordenação de Educação para Diversidade e Inclusão Educacional – “Contribui para as práticas pedagógicas e inclusão dos alunos no âmbito de diversidade educacional. Promove ações e reflexões com foco no ensino e aprendizagem dos alunos” (CARIACICA).

As formações continuadas foram organizadas e disponibilizadas na Plataforma *Google Classroom* pela Coordenação de Formação Continuada de acordo com a área de atuação de cada professor (pedagogo, coordenador, Mapb de áreas específicas, Mapa do 1º segmento (1º ao 3º ano), Mapa do 2º segmento (4º e 5º ano), Mapa dos atuantes na educação especial, Mapa ou Mapb que atuavam na EJA). Dessa forma, a Coordenação de Formação Continuada deu suporte quanto à estrutura física/virtual das formações e cada Coordenação da Gerência de Ensino responsável pelos segmentos citados organizou a oferta dos conteúdos trabalhados.

³⁵ Coordena e supervisiona a gestão, execução, manutenção e desenvolvimento de políticas educacionais, estabelecendo diretrizes para uma educação de qualidade (CARIACICA). Disponível em: < <https://www.cariacica.es.gov.br/secretaria/32#!> >. Acesso em 29 de janeiro de 2022.

³⁶ Gerencia, coordena e supervisiona o desenvolvimento de trabalhos relativos à educação infantil, ao ensino fundamental, a educação de jovens e adultos aos serviços de educação especial e a inclusão educacional. Disponível em: < <https://www.cariacica.es.gov.br/secretaria/32#!> >. Acesso em 29 de janeiro de 2022.

Para dar início às formações continuadas no formato *online* – com a utilização da Plataforma *Google Classroom* - foi necessário que a Coordenação de Formação Continuada criasse novos *e-mails* institucionais para que todos os servidores do município. Esses novos *e-mails* foram enviados para os *e-mails* pessoais e institucionais que estavam cadastrados no sistema da SEME. Grande parte dos professores nunca haviam acessado os *e-mails* institucionais existentes e muitos dos *e-mails* pessoais não estavam mais ativos. Tais situações inviabilizaram o recebimento dos novos *e-mails* e, por conseguinte, o acesso à formação. Importante registrar que, para dar início ao manuseio da Plataforma *Google Classroom*, os professores deveriam entrar no novo *e-mail* institucional que dependia de um *LOGIN* específico, só assim eles conseguiriam entrar na sala de interesse – de acordo com a(s) área(s) de atuação (Mapb, Mapa, ou Mapb/Mapa com atuação na educação especial) – e validar a inscrição na formação de que iriam participar.

Os nomes dos professores que atuavam na educação especial (com vínculo e em extensão de carga horária) foram inseridos pela equipe da Coordenação de Formação Continuada conforme repassados pelo setor de Recursos Humanos: nome e localização dos professores, porém muitos atuavam em duas escolas o que fez com que os nomes deles fossem incluídos em mais de uma sala. Por conta desses problemas, foi autorizada à Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional - CDI a exclusão e inclusão dos nomes dos professores que estavam em duplicidade ou outros profissionais que porventura tivessem autorização para realizar a formação da educação especial.

Mediante os diversos problemas de duplicidade de nomes nas salas, bem como a confirmação dos professores que fariam a formação da educação especial - considerando professores que, antes da suspensão das aulas, estavam em extensão de carga horária não teriam a obrigatoriedade de fazer a formação, já que não poderiam utilizar o tempo da formação continuada como carga horária - caberia aos responsáveis pela oferta da formação de cada sala (técnicos da CDI) acompanhar o 1º acesso dos professores cadastrados.

Caso o professor não acessasse a Plataforma *Google Classroom*, o responsável pela turma deveria entrar em contato por telefone, *WhatsApp*, por *e-mail* particular ou por meio da escola

em que trabalhavam para averiguar o motivo de não ter iniciado a formação. (RELATÓRIOS DE PRESTAÇÃO DE CONTAS DE AÇÕES REALIZADAS NO MÊS³⁷, 2020).

Cada sala tinha como responsáveis: o coordenador e um integrante da equipe da Coordenação de Formação Continuada para dar suporte técnico (não recebimento de *Login* e Senha, reenvio de senha, liberação de bloqueio); a coordenadora e dois integrantes da equipe da Coordenação de Educação para Diversidade e Inclusão Educacional davam suporte aos professores e aos professores mediadores e dois professores formadores/mediadores faziam a intervenção direta das atividades propostas.

A informação de que a formação continuada iniciaria na primeira semana de junho, bem como a confirmação de acesso dos participantes à formação por meio da Plataforma *Google Classroom* aconteceu após a publicação do Decreto 95, no dia 27 de maio de 2020. Coube à Equipe da CDI informar aos professores que atuavam na educação especial a data de início da formação. Para tal, foi enviada, por *e-mail*, uma CI³⁸ informando sobre a data de início da formação para todas as escolas de Cariacica e por *WhatsApp* dos grupos de professores de educação especial - PCAI e PSRM.

Conforme já mencionado, para ter acesso à *Plataforma Google Classroom* e validar a inscrição, os professores receberam um *e-mail*, enviado pela Coordenação de Formação Continuada, com *Login* e Senha. Muitos dos professores que receberam o *Login* e Senha não conseguiam acessar e entravam em contato com a Equipe do CDI solicitando orientação. Em face dos questionamentos, a Coordenação de Formação Continuada elaborou um tutorial explicando quais recursos a plataforma tinha a oferecer, contudo, para ter acesso a esse tutorial, os professores, antes, precisavam entrar na sala da Plataforma.

A CDI fez um vídeo explicativo de como acessar o *e-mail* utilizando o *Login* e Senha e, depois, a forma de entrar na plataforma *Google Classroom*. Em seguida, disponibilizou, no *e-mail* particular e no *WhatsApp* dos grupos dos professores da educação especial - mas, ainda assim, foi necessário que a equipe da CDI realizasse videochamadas individuais com aqueles

³⁷ Todos os profissionais que atuavam na SEME em trabalho remoto – *teletrabalho* – a partir do mês de maio passaram a enviar o relatório detalhado das atividades que realizou no mês para suas Coordenações, que, por conseguinte enviava para os Gerentes de Ensino e Gabinete do Secretário de Educação.

³⁸ Documento elaborado pelas Coordenações das Gerências da Secretaria de Educação para encaminhar para as escolas, a fim de informar ou direcionar providências a serem realizadas. As CIs podem ser produzidas pelos representantes das Coordenações, no entanto, sempre devem ser assinadas pelo Gerente do setor e pelo Secretário de Educação antes de serem encaminhadas para as escolas.

que não conseguiam acessar o *e-mail* institucional criado para ter acesso ao *Google Classroom*. Diante das dificuldades encontradas por parte de muitos professores quanto ao uso das tecnologias, houve a necessidade da equipe do CDI fazer o cadastro para alguns. Ademais, houve casos em que, mesmo depois de cadastrarem e acessarem a plataforma pela primeira vez, foi necessário realizar novas chamadas de vídeos individuais para reorientação de acesso.

A primeira atividade da formação continuada foi postada no dia 09 de junho. Caberia aos cursistas entrar na Plataforma, acessar a atividade e anexar o que era solicitado. Neste momento, muitos professores não conseguiam postar o que era pedido e solicitavam que os responsáveis pela sala os auxiliassem. Foram realizados pela CDI e pelos professores formadores/mediadores vídeos do passo a passo de como entrar e anexar os arquivos em formato *Word* ou *PDF* que elaboravam. Todavia, em muitos casos, eles não conseguiam e era necessário que um dos responsáveis pela turma realizasse, por meio de videochamada individual, a explicação.

Houve casos mais complicados como: professores cursistas que entraram em pânico e, para não desistir da formação, que era obrigatória a participação para contar como carga horária no registro do *teletrabalho*, enviavam as atividades no formato *Word* ou *PDF* para o professor formador/mediador ou representante da CDI responsável pela turma por meio do *e-mail* pessoal e o responsável da SEME postava, na plataforma, o arquivo recebido; professor cego que não conseguia abrir as atividades pela Plataforma, por não ter no computador um programa para ouvir as propostas. Neste caso, houve a necessidade de enviar as atividades para o *WhatsApp* dele, assim ele conseguia ouvir as atividades e, depois, respondia aos áudios com as respostas que eram transcritas e postadas na plataforma; professores que não conseguiam anexar as atividades no local específico para as respostas e postavam no mural. Isso dificultava o registro das atividades (RELATÓRIOS DE PRESTAÇÃO DE CONTAS DE AÇÕES REALIZADAS NO MÊS, 2020; DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Antes de liberar, na Plataforma, o primeiro módulo, na última semana de maio, a CDI marcou uma reunião pelo *Meet*, em caráter de urgência, com os 28 professores que foram selecionados, inicialmente, para atuar nos polos presenciais. Nessa reunião, foi informada qual seria a atribuição do professor formador/mediador nas formações no formato *online*. Foi esclarecido que quem aceitasse a função de professor formador/mediador teria algumas atribuições a serem cumpridas:

1 – Participar da reunião que aconteceria sempre na última semana do mês pelo *Meet* com duração mínima de duas horas, no período matutino, vespertino ou noturno – considerando que, pelo menos, um dos professores formadores/mediadores de cada sala estivesse presente nessa reunião.

O primeiro momento da reunião era para definir se o próximo módulo poderia ser liberado na plataforma - a CDI apresentava uma prévia da organização das atividades que seriam propostas nas 4 semanas (temática, possíveis *Lives*, artigos, vídeos, atividades complementares) – após a explanação, eles faziam as contribuições para complementar ou não o módulo que seria postado. Em seguida, acontecia um momento avaliativo em que todos os professores formadores/mediadores falavam acerca de como estava acontecendo a organização das salas. Eles compartilhavam como estavam avaliando as atividades postadas, as dúvidas e dificuldades encontradas durante o mês (dificuldade de acesso da plataforma, falta de participação dos professores por conta de estarem com covid-19 ou parentes doentes, dúvidas quanto à elaboração das atividades propostas). Por fim, era apresentada a próxima temática para ser votada a fim de que, durante o mês, pudessem contribuir enviando para o *e-mail* da CDI algumas sugestões de materiais para a produção do módulo: Realizar a leitura das atividades dos professores cursistas e fazer mediações; Realizar a busca ativa do professor cursista que não realizasse as atividades dentro da data prevista; Auxiliar na formação/orientação do professor cursista quanto ao uso da tecnologia.

Foi apresentado também o que seria contemplado no primeiro módulo: - Apresentação do curso; Bases conceituais e legais da educação especial; Ação Pedagógica e educação especial: Para Além do AEE. No final da reunião, ficou determinado que quem aceitasse atuar na função de professor formador/mediador, na nova proposta de formação continuada para professores de educação especial, por meio da utilização da Plataforma *Google Classroom*, passaria, a partir daquele momento, ser responsável pelos professores cursistas que estivessem inscritos na sala que seria de sua responsabilidade junto com os representantes da equipe da CDI. Mediante a nova proposta de formação continuada no formato *online*, dez professores disseram não querer por não dominar a tecnologia que seria utilizada e por conta do tempo que teriam que dispor para a execução das atribuições (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

4.2.2 Quem foram os atores da formação continuada para a educação especial no ano de 2020?

No ano de 2020, a formação continuada e as orientações pertinentes à educação especial foram ministradas e sistematizadas pela equipe técnica da Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional (CDI) da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica. Na época, a partir do final de janeiro, o setor contava com seis profissionais: uma coordenadora com especialização em deficiência intelectual e mestrado na área de diversidade (período integral); um técnico pedagógico, professor do ensino fundamental com mestrado na área de Educação inclusiva (meio período); uma técnica pedagógica, professora e pedagoga da Educação infantil com especialização na área de deficiência intelectual e Mestrado em Educação e Ciências (período integral), uma técnica pedagógica, professora do ensino fundamental com especialização em deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação, com mestrado em Educação, na linha de Linguagem, e doutoranda em Educação Especial (período integral); uma técnica pedagógica, professora de Arte no Ensino Fundamental, com especialização em educação especial - surdos, cegos, deficiência Intelectual – (período integral); uma psicóloga (período integral).

Dezoito professores que atuaram como professores formadores/mediadores das salas foram selecionados entre aqueles que trabalharam com educação especial, no ano de 2019, e se destacaram por suas práticas e posicionamentos teóricos durante as formações em anos anteriores e, após a primeira reunião (maio), aceitaram assumir a função. Durante a formação, quatro pediram para sair: um por motivo de saúde (depressão), um por iniciar campanha política, dois por sobrecarga de trabalho. Foram convidados outros professores que estavam realizando a formação para substituí-los.

Além de fazer a mediação de leitura e retorno das atividades propostas, os professores formadores/mediadores realizavam a busca ativa dos cursistas que não postavam as atividades, seja por meio de *e-mail*, *WhatsApp* ou ligações telefônicas, sempre estimulando a continuidade no curso. Durante a formação, todos eles continuaram atuando nas escolas nos atendimentos especializados com os alunos e contabilizavam 20 horas de formação mensal. Destacamos que a carga horária que lançavam nas planilhas de prestação de contas era a mesma dos professores que estavam realizando a formação como cursistas. A única diferença que houve foi em relação à quantidade de horas na certificação. Os formadores/mediadores

tiveram uma carga horária de 240h, enquanto a dos cursistas foi de 120h (CARIACICA, 2020b, 2020c).

Os duzentos e dezenove professores, que atuavam na educação especial, estavam em desvio de função de seu vínculo³⁹ e/ou em extensão de carga horária. Sendo que os professores que atuavam na educação especial em seu vínculo (em desvio de função) tinham duas opções para realizar a formação: uma sala na sua área de atuação - conforme sua efetivação; e uma sala da educação especial. Eles poderiam escolher uma das duas para contar como carga horária. Caso optasse por realizar as duas formações, somente uma iria contar para o cumprimento de horas trabalhadas. O professor que, antes da suspensão das aulas, atuava como regente de classe e, no outro horário, trabalhava em extensão de carga horária, na educação especial, também tinha a opção de fazer a formação de educação especial. No entanto, ele não poderia optar por essa modalidade como cumprimento de carga horária. Ou seja, a formação continuada para professores da educação especial passou a ser opcional.

Houve interesse de alguns professores de área, coordenadores, diretores e pedagogos em realizar a formação e, mediante liberação do Secretário de Educação, os nomes deles foram inseridos na Plataforma como cursistas.

A formação continuada iniciou com 245 inscritos como cursistas: 219 professores atuantes na educação especial e 18 professores regentes, dois coordenadores de turno, dois diretores e quatro pedagogos. Dos 245 cursistas que confirmaram a matrícula, 211 participantes conseguiram alcançar o percentual mínimo de 75 % de participação.

4.2.3. Como foi idealizada a proposta da formação continuada no formato *online* em 2020?

Em 2019, estava prevista, no calendário escolar, uma formação mensal para os professores que atuavam na educação especial. Havia dois grupos de professores que trabalhavam nessa modalidade de ensino prestando o atendimento educacional especializado: professores que

³⁹ Vínculo efetivo ou em Designação Temporária (DT) - MAPA (professor de Ensino Fundamental ou Educação Infantil); MAPB (professor de área: Educação Física, Ensino Religioso, Matemática, Letras -Português, Letras - Inglês, História, Ciências, Geografia).

atuavam no trabalho colaborativo de atendimento educacional especializado no turno regular - PCAI e professores que atuavam nas salas de recursos multifuncional no contraturno - PSRM.

Para os PCAIs, as formações aconteciam, no auditório da SEME, em formato de seminário ou palestras, os PSRMs também participavam desses momentos formativos. A primeira formação sempre contemplava os direcionamentos referentes às atribuições do professor de atendimento educacional especializado na função de PCAI e na função de PSRM, bem como explicava como deveriam realizar o Plano de Desenvolvimento Individual para atendimento educacional especializado – PDI. As demais formações eram planejadas e organizadas de acordo com as indicações das temáticas sugeridas pelos professores nos formulários de avaliação entregues, sempre, no final das formações para que fossem registrados os pontos positivos, negativos da formação e sugestões de novas temáticas.

Para os PSRMs, além das formações gerais, também aconteciam encontros para estudos direcionados em cada trimestre. Esses encontros aconteciam em três escolas polos - escolhidas por terem espaço para comportar, em média, 15 professores e que tivessem fácil acesso – de acordo com a organização das regiões do município. Os estudos eram coordenados por dois professores (selecionados pela SEME) que mediavam a leitura ou debate do dia. A temática a ser abordada, no próximo encontro, era decidida democraticamente pelos professores que estavam presentes e o material do estudo (artigo, capítulo de livro) era encaminhado, com antecedência, pela CDI a fim de oportunizar a leitura prévia. Algum integrante da equipe da CDI participava desses encontros e, no final das formações/estudo, era entregue um formulário de avaliação para que fossem registrados os pontos positivos, negativos e sugestões de novas temáticas. (CARIACICA, 2019a, 2019b).

Devido ao aproveitamento dos estudos dos PSRMs, em anos anteriores, explícitos nas avaliações das formações, ficou estabelecido que, para a formação continuada de 2020, no formato presencial, a formação continuada seria oportunizada, em formato de *Formação em polos*, para todos os professores PCAI e PSRM. Por estarem garantidos esses momentos formativos no calendário escolar, a formação aconteceria no horário de aula. Dessa forma, todos os professores da educação especial (atuando no vínculo ou em regime de extensão) da rede municipal de ensino de Cariacica fariam a formação continuada – uma vez por mês (5 horas). Quanto à certificação final, seria de 120h independentemente de ser professor PCAI ou PSRM (CARIACICA, 2020a, 2020 d).

O quantitativo de escolas por região variava bastante, no município de Cariacica existem regiões que estão localizadas na zona rural e outras que estão mais próximas da área urbana. Portanto, a Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional – CDI - da SEME, para definir quais escolas participariam dos polos, teve que considerar o quantitativo de escolas de cada região e o quantitativo de professores que atuavam nessas escolas, já que o número de participantes por polo não deveria exceder a 20 professores por turno. Foram selecionadas nove escolas com mais disponibilidade no que se refere ao acesso e ao espaço para receber os professores.

Os polos seriam coordenados por professores formadores/mediadores selecionados pela CDI. Eles eram professores que atuaram na rede municipal de Cariacica, em anos anteriores, e se destacaram em suas práticas pedagógicas e durante as formações que aconteceram em 2019 quanto aos posicionamentos teóricos ora abordados. Os professores formadores/mediadores trabalhariam em dupla, preferencialmente seriam da mesma região ou de escolas próximas (CARIACICA, 2020a).

Em fevereiro de 2020, aconteceu a primeira Formação Geral dos Professores da Educação Especial: professores das salas de recursos (PSRM) atuavam no contraturno e professores colaboradores das ações inclusivas (PCAI) no horário regular das aulas, auxiliando o professor regente. Foi informado sobre a proposta da formação continuada nos Polos e os nomes dos 23 professores formadores/mediadores que acompanhariam cada grupo de estudo. Foram escolhidos 23 professores, pois, nem todos poderiam atuar na função nos dois horários, sendo necessário um número maior de profissionais para atender à proposta.

A partir do mês de março, os professores formadores/mediadores teriam reuniões orientativas mensais na Secretaria de Educação para ter formação adequada sobre o conteúdo do estudo que replicariam nos Polos. As formações estavam previstas para os meses de março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e dezembro. Julho não teria formação por conta do recesso escolar e novembro não teria por ser o mês que aconteceria o “XV Seminário Interno de Educação Especial/Inclusiva e I Seminário de Educação Especial de Cariacica” (CARIACICA, 2020a, 2020 d).

No dia quatro de março, aconteceu a primeira formação com os professores formadores/mediadores para apresentar a proposta da primeira formação em Polos. Apresentou-se o conteúdo que seria trabalhado e se colocou em votação as temáticas que

seriam abordadas nos demais encontros. A formação nos Polos se iniciaria na terceira semana do referido mês. Entretanto, no dia 17 de março, foi determinado, por meio do Diário Oficial, o Decreto N° 55 que anunciou a suspensão das aulas presenciais e qualquer tipo de formação em formato presencial por conta da pandemia da covid-19, no município de Cariacica.

No dia 14 de abril de 2020, foi publicada, no Diário Oficial, a Portaria/SEME N° 37⁴⁰ que estabeleceu – O Projeto de Interação *Online* com os alunos da rede municipal de educação de Cariacica, em razão da suspensão das aulas durante a pandemia gerada pela covid-19. A partir desse momento, o município passou a ofertar o atendimento remoto aos alunos.

Art. 1º. Instituir o projeto *#Deveremcasa* no âmbito da Rede Municipal de Educação de Cariacica;

Art. 2º. O projeto tem por finalidade, implementar a interação *online* por meio da plataforma //padlet.com/mural interativo e de redes sociais, como *Facebook, Instagram, WhatsApp, Youtube*, correio eletrônico etc., tendo como meta a manutenção do vínculo entre as escolas e a comunidade escolar, em especial, os alunos, tendo em vista o contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia da covid-19.

Parágrafo Único: Os recursos selecionados e produzidos por meio deste suporte pedagógico têm por objetivo colaborar com o processo de fortalecimento da aprendizagem. Tais recursos serão atualizados semanalmente, NÃO apresentarão caráter obrigatório e NÃO substituirão as aulas presenciais.

Art. 3º. O projeto consistirá na disponibilização de acesso, por meio das mídias sociais e no site da prefeitura (www.cariacica.es.gov.br), no mural interativo *online* com diversos direcionamentos pedagógicos, contemplando a todas as etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º. O projeto *#Deveremcasa* fará uso de formatos de mídia variados, visando colaborar com a continuidade de uma rotina escolar, a partir de atividades lúdicas, vídeos, leituras, jogos *online*, entre outros.

Art. 7º. Aos alunos que não têm acesso a nenhum recurso tecnológico, fica garantido o encaminhamento de atividades no formato físico, elaborado pela SEME e encaminhadas aos *e-mails* das unidades de ensino para reprodução. Os pais ou responsáveis deverão retirar as atividades mediante agendamento prévio por parte da escola (CARIACICA/SEME, 2020).

Conforme exposto, na citação acima, o documento da Portaria N° 37 orientava como os familiares teriam acesso às atividades pedagógicas para os estudantes por meio do projeto *#Deveremcasa* e caberia aos responsáveis pelos estudantes oportunizar as mediações necessárias. Caso surgissem dúvidas, entrariam em contato com as escolas em que os estudantes estavam matriculados ou com a Secretaria de Educação.

No início de maio, a fim de orientar os gestores, pedagogos e os professores da educação especial em como proceder com os estudantes denominados público-alvo da educação

⁴⁰ Disponível em: < [https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2014-04-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201301-3%20\(assinado\).pdf](https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2014-04-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201301-3%20(assinado).pdf) >. Acesso em 31 de janeiro de 2022.

especial, foi encaminhado, pela CDI, para as escolas, o documento: *Orientação aos professores da educação especial de Cariacica e equipe pedagógica - atividades pedagógicas não presenciais*. Este documento descreve de forma detalhada: Quais eram as atribuições do docente para o Trabalho Colaborativo na Educação Especial de Cariacica no contexto de pandemia; Orientações sobre o Trabalho Colaborativo na Educação Especial no período de atividades pedagógicas não presenciais remotamente quanto aos elementos do currículo, elementos pedagógicos. Também foi especificado que todo material produzido poderia ser encaminhado para o e-mail da CDI para construir um banco de propostas curriculares que seriam postadas no projeto #Deveremcasa (CDI 2020).

No dia 26 de maio de 2020, foi sancionado o Decreto 95 que determinou o *teletrabalho* como alternativa para garantir o trabalho remoto. Conforme segue:

Art. 21. A realização de *teletrabalho* será restrita aos servidores do Município de Cariacica que, em razão da natureza do trabalho, tenham condições de prestá-lo remotamente e sem prejuízo ao serviço público, com o intuito de que permaneçam em suas residências e evitem o quanto possível, contato com outras pessoas.

Parágrafo único. É necessário que o servidor disponha de acesso à internet e de equipamentos de informática e de comunicação para a perfeita execução de suas atividades, ficando assegurado, pelo setor de informática dos órgãos e das entidades o acesso e o suporte remoto aos sistemas para o efetivo desempenho do *teletrabalho*.

Art. 22. A adesão do servidor ao *teletrabalho* é facultativa, terá prazo determinado e observará as seguintes diretrizes: I - o *teletrabalho* é restrito às atribuições que possam ser realizadas remotamente, a critério da análise discricionária da chefia imediata, e para as quais seja possível mensurar objetivamente o desempenho do servidor público e os resultados a serem atingidos, por meio da definição de metas de desempenho e produtividade individuais, alinhadas ao planejamento estratégico institucional; II - a pactuação de metas individuais de desempenho e de produtividade deve ser compatível com a carga horária semanal de trabalho a ser cumprida pelo servidor, observada a proporcionalidade na definição das metas em caso de previsão legal de jornadas distintas para um mesmo cargo ou carreira ou em razão de autorização para redução da carga horária de trabalho do servidor público municipal, conforme hipóteses previstas na legislação vigente; III - as metas individuais pactuadas com os servidores em regime de *teletrabalho* serão equivalentes ou superiores às dos servidores que executam as mesmas atividades nas dependências do órgão ou da entidade; IV - o *teletrabalho* não constitui direito do servidor, podendo ser revogado a qualquer tempo, observada a conveniência do serviço público; V - deverá ser garantida a manutenção da capacidade plena de funcionamento da unidade em que houver atendimento ao público externo e interno; VI - deverá ser precedida de declaração formal do servidor de que observará as normas técnicas de ergonomia e de segurança de trabalho, sob a sua inteira e exclusiva responsabilidade.

Art. 25. As atividades desenvolvidas não gerarão, para qualquer efeito, contagem de horas excedentes de trabalho.

Art. 26. Compete ao servidor autorizado a desenvolver suas atividades no Regime Excepcional de *Teletrabalho*: I - Cumprir as tarefas que lhe forem designadas pela chefia imediata dentro dos prazos e requisitos estabelecidos, observados os padrões de qualidade e, para tanto, deve manter com a chefia imediata cronograma para encaminhamento de documentação, processos e demais peças físicas, quando necessário; II - Manter telefone de contato e aplicativo de troca de mensagens instantâneas atualizados de forma a garantir a comunicação imediata com o órgão;

III - Entrar em contato periodicamente com a chefia imediata para manter-se atualizado acerca das condutas e dos posicionamentos a serem seguidos, bem como para o acompanhamento das atividades realizadas, informando-a, ainda, acerca do andamento dos trabalhos e apontando eventuais dificuldades, dúvidas ou elementos que possam atrasar ou comprometer a qualidade e a eficiência do serviço; IV - Manter-se conectado ao e-mail institucional e acessá-lo em todos os dias úteis, para garantir a efetiva comunicação com a equipe de trabalho; V - Preservar o sigilo dos dados acessados de forma remota, mediante observância às normas e orientações pertinentes, sob pena de responsabilidade, nos termos da legislação em vigor; VI - Desenvolver suas atividades na Grande Vitória e desta não se ausentar, em dias de expediente, sem autorização prévia formal da chefia imediata; e VII – Retirar processos e demais documentos das dependências do órgão ou entidade, quando necessário, mediante registro em Termo de Remessa e Responsabilidade ou outro tipo de controle estabelecido, e devolvê-los íntegros ao término do trabalho ou quando solicitado pela chefia imediata, até o término do expediente do dia seguinte à requisição;

Parágrafo único. As atividades deverão ser cumpridas diretamente pelo servidor em regime de *teletrabalho*, sendo vedada a sua realização por terceiros.

Art. 27. O atingimento das metas de desempenho e produtividade individuais pelo servidor público em regime de teletrabalho equivalerá ao cumprimento da respectiva jornada de trabalho.

§1º O não atingimento das metas individuais estipuladas para cumprimento dentro do mês poderá ser compensado no mês subsequente.

§2º O servidor será automaticamente desligado do Regime Excepcional de *Teletrabalho* caso, na hipótese de descumprimento de metas individuais, não seja constatada a compensação no mês subsequente.

Art. 30. Os servidores em Regime Excepcional de *Teletrabalho* poderão ser convocados, a qualquer momento, a realizar atividades presenciais, sendo observadas, para tanto, todas as medidas preventivas e de segurança (DIÁRIO OFICIAL CARIACICA, 2020)⁴¹.

Antes da publicação do Decreto, os professores já utilizavam os recursos tecnológicos para execução de suas atribuições quanto à oferta de mediação com os responsáveis pelos estudantes, mas, a partir da publicação do Decreto 95/2020 – “Consolida as medidas de organização da administração pública para enfrentamento da emergência de saúde, no município de Cariacica, em razão de surto de doença respiratória” – e ficou determinado que as Formações Continuidas deveriam acontecer a partir do mês de junho a fim de garantir a carga horária do professor. Assim, as formações começaram a acontecer, semanalmente, dentro do horário de efetivo exercício.

Esta nova proposta acarretou mudança da carga horária das formações: na formação presencial, seriam cinco horas mensais; na formação remota, passaram a ser 20 horas mensais (cinco horas semanais). Aderiu-se à proposta de formação *online*, por meio das Plataformas *Google Classroom*, *Meet* e *Youtube*. (CARIACICA, 2020b, 2020c).

⁴¹ Disponível em: < [https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2027-05-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201329%20-%20%20MLCOELHO.\(assinado\).pdf](https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2027-05-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201329%20-%20%20MLCOELHO.(assinado).pdf) >. <https://transparencia.cariacica.es.gov.br/MostraArquivo.ashx?ArquivoId=2259>

O tempo que a equipe da Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional – CDI – teria para dar início à formação eram menos de dez dias. Buscou-se manter a proposta idealizada no “Plano de Trabalho Anual: Formação em serviço/2020”. Ficou estabelecido que a Formação Continuada para professores que atuavam na educação especial aconteceria em nove salas, no *Google Classroom*, referentes aos nove Polos já determinados. A proposta que a CDI adotou foi repassada para a Coordenação de Formação Continuada a fim de que as salas fossem organizadas de acordo com a região em que os professores estavam agrupados.

4.2.4 Conteúdos abordados na formação de professores da educação especial no ano de 2020

Para definir os conteúdos que seriam abordados, durante a formação *online*, buscou-se organizar as propostas dos módulos de forma que contemplassem as indicações das temáticas dos professores nas formações de 2019, conforme já havia sido discutido e aprovado, no último encontro presencial com os professores formadores/mediadores, no mês de março. Porém, foram necessários alguns ajustes por conta do contexto de pandemia ora vivido.

Tabela 8 - Temáticas sugeridas pelos professores nas formações de 2019

TEMÁTICAS PARA FORMAÇÕES – 2020	
SUGESTÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE TEMÁTICAS PARA FORMAÇÕES – 2019	INDICAÇÕES Nº
Formação prática – adaptação de materiais - oficinas	6
TDAH	4
Pertinência do trabalho pedagógico nas ações da educação especial	1
Relatos de experiência e estudos de caso	3
Altas Habilidades/ Superdotação	3
Autismo	10 ⁴²
Técnicas para o atendimento educacional especializado	5
Práticas pedagógicas para alunos surdos	5
Práticas pedagógicas para alunos com síndrome de Down	3
Práticas pedagógicas para alunos cegos	4
Adequação do currículo	5
Medicalização	1
Como trabalhar fora da sala de aula	1
Avaliação – provas	6
Formação por especificidades	3
Mudanças na política da Educação Especial - Legislação	7
Como trabalhar com a aceitação da família	2
Ideias práticas sobre planejamento – PDI	3
Articulação entre professor regente e professor colaborador	4
Colaboração do AEE/SRM no próprio turno	1
Adaptação curricular	3
BNCC e a Educação Especial	6

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir de dados das avaliações dos professores de 2019.

A partir das sugestões acima apresentadas, a Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional definiu os seis módulos que foram trabalhados durante os meses de junho a novembro. Conforme segue abaixo:

Módulo 1: Apresentação do curso; Bases conceituais e legais da Educação Especial; Ação Pedagógica e Educação Especial: Para Além do AEE;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

⁴² No município de Cariacica/ES, houve um aumento significativo de laudos de estudantes com autismo. Em 2020, o Censo Escolar registrou 1.689 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, dessas 542 matrículas - 32% eram de estudantes com autismo. Broderick e Roscigno (2021) afirmam que, dentro do capitalismo, o crescente número de laudos decorre do Complexo Industrial do Autismo (AIC) que determina o Autismo como uma condição perigosa que requer intervenção. Nos Estados Unidos, a oferta de atendimento para esse público cresceu nos últimos 20 anos, devido à instituição do Conselho de Certificação de Análise de Comportamento Aplicado (BACB) “como um órgão que extrai sua receita principal da certificação de vários níveis de analistas do comportamento” – técnicos de comportamento habilitados para efetuar a Análise do Comportamento Aplicado (ABA). Os autores afirmam que o “AIC produz tanto o autismo como mercadoria quanto a lógica cultural normativa de intervenção a ele” (BRODERICK; ROSCIGNO, 2021, p. 77-78).

- Introduzir conhecimentos relacionados à Educação Especial e que possam auxiliar os professores na orientação das suas práticas no Colaborativo e no Atendimento Educacional Especializado;
- Desenvolver a aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que ocorram reflexões na atuação do Professor Colaborador e do AEE.
- Promover acesso, participação e reflexões na plataforma virtual, estimulando os professores a (re)pensarem suas práticas na perspectiva da inclusão;
- Fomentar um espaço de apropriação teórica (aspectos legais e históricos) que versa a Educação Especial/ Inclusiva, subsidiando os procedimentos de atendimento, identificação de demandas e possíveis ações de intervenção;
- Oportunizar momentos de relatos docentes sobre trajetória de vida e formação.

Módulo 2: Educação Especial/inclusiva e currículo: referencial teórico, avanços conceituais e BNCC

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Introduzir conhecimentos relacionados ao Currículo, BNCC e Educação Especial que possam auxiliar os professores na orientação de suas práticas no Colaborativo e no Atendimento Educacional Especializado;
- Refletir sobre os principais pressupostos teórico-metodológicos do currículo no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e acerca dos diferentes espaços- tempos de criação do currículo no cotidiano escolar;
- Refletir sobre os desafios e as possibilidades de implementar o currículo no contexto educacional, dialogando com alguns limites e perspectivas da organização curricular contemplando a Educação Especial;
- Rever as práticas pedagógicas à luz dos novos referenciais pedagógicos de inclusão;
- Desenvolver a aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que ocorram reflexões na atuação do Professor Colaborador/AEE;
- Compreender a importância da diversidade, as implicações para o currículo e seus desafios na melhoria da educação inclusiva.
- Compreender a importância das práticas diagnósticas inclusivas e elaboração do currículo.

Módulo 3: Educação de estudantes com autismo: entre conhecimentos científicos, práticas pedagógicas e inclusão escolar

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Introduzir conhecimentos relacionados a sujeitos com autismo, auxiliando os professores no planejamento e orientação das suas práticas pedagógicas no Colaborativo e no Atendimento Educacional Especializado;
- Refletir sobre os desafios e as possibilidades de atendimento dos sujeitos com autismo no contexto educacional, dialogando com alguns pressupostos da organização curricular contemplados na Educação Especial;
- Rever as práticas pedagógicas à luz dos novos referenciais pedagógicos educacionais e inclusivos;
- Desenvolver a aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que ocorram reflexões na atuação do Professor Colaborador e do AEE;

Módulo 4: Educação de estudantes com surdez: entre conhecimentos científicos, práticas pedagógicas e inclusão escolar

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Introduzir conhecimentos relacionados a sujeitos com surdez/deficiência auditiva, auxiliando os professores no planejamento e orientação das suas práticas pedagógicas no Colaborativo e no Atendimento Educacional Especializado;
- Refletir sobre os desafios e as possibilidades de atendimento dos sujeitos com surdez/deficiência auditiva no contexto educacional, dialogando com alguns pressupostos da organização curricular contemplados na Educação Especial;
- Rever as práticas pedagógicas à luz dos novos referenciais pedagógicos educacionais e inclusivos;
- Desenvolver a aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que ocorram reflexões na atuação do Professor Colaborador e do AEE;

Módulo 5: Educação de estudantes com deficiência visual: entre conhecimentos científicos, práticas pedagógicas e inclusão escolar

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Introduzir conhecimentos relacionados a sujeitos com deficiência visual, auxiliando os professores no planejamento e orientação das suas práticas pedagógicas no Colaborativo e no Atendimento Educacional Especializado;
- Refletir sobre os desafios e as possibilidades de atendimento dos sujeitos com deficiência visual no contexto educacional, dialogando com alguns pressupostos da organização curricular contemplados na Educação Especial;
- Rever as práticas pedagógicas à luz dos novos referenciais pedagógicos educacionais e inclusivos;
- Desenvolver a aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que ocorram reflexões na atuação do Professor Colaborador e do AEE;

Módulo 6: O trabalho docente numa perspectiva histórico-cultural e implicações sobre o processo ensino e aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer a importância do outro social para Vigotski e para a teoria histórico-cultural.
- Identificar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para Vygotsky.
- Compreender os pressupostos básicos da perspectiva histórico-cultural.
- Rever as práticas pedagógicas à luz dos novos referenciais pedagógicos educacionais e inclusivos (RELATÓRIO FINAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA 2020 – CDI, 2020).

A dinâmica dos módulos de formação *online* foi organizada considerando vários momentos expositivos: momentos de aproximação com o tema (mensagem, músicas, poemas e/ou vídeos temáticos); direcionamento do referencial teórico (artigo, capítulo de livro) através de leitura, reflexão, estudos dirigidos; *Lives* promovidas por formadores externos e por professores que atuam na rede de Cariacica; e atividades práticas.

Após cada atividade semanal, os professores cursistas deveriam postar na Plataforma suas considerações e os professores formadores/mediadores faziam as intervenções e reflexões

para elogiar, qualificar a escrita e/ou pedir que fossem refeitas – quando abordavam de forma inconsistente ou fora de contexto - a fim de ampliar as ideias apresentadas sobre a temática.

No mês de novembro, como culminância do processo formativo, houve a realização do “XV Seminário de Educação Especial/Inclusiva do município de Cariacica – 2020”. O evento aconteceu todo no formato *online* por meio de *Lives* no *Youtube* e *Meet*. A participação nas *Lives* era aberta ao público em geral pelo *Youtube*. Contaram com a colaboração de profissionais de outras redes e municípios e chegaram ao quantitativo de 957 e 744 visualizações. Outro momento importante foram as apresentações dos *relatos de experiência* dos professores cursistas - considerando as práticas exitosas⁴³ desenvolvidas no atendimento remoto, em 2020. Para a realização das apresentações, foram disponibilizadas dez salas temáticas que contaram com dez palestrantes convidados para realizar o início dos trabalhos.

4.2.5 – Formação continuada no ano de 2021 no município de Cariacica/ES

A Formação Continuada para professores da educação especial, no ano de 2021, teve uma proposta pedagógica diferente de 2020. A utilização das plataformas *Google Classroom*, *Meet* e *Youtube* permaneceu como recursos para garantir os encontros formativos com os profissionais atuantes na educação especial. Os encontros passaram a ser mensais subdivididos de acordo com a modalidade de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Ela foi proposta em dez módulos ofertados do mês de fevereiro ao mês de novembro pela Plataforma do *Google Classroom*. Conforme segue:

Módulo I

Temática: Protocolo sanitário específico para educação especial

Conteúdo: Especificidades dos cuidados com o estudante público-alvo da educação especial diante da pandemia da covid-19 – protocolo SESA/SEDU, protocolo Clínico do Ministério da Saúde.

Módulo II

⁴³ Os relatos de experiência eram sobre práticas exitosas que contemplavam ações de professores que, durante a pandemia, por meio de mediações diversificadas (com ou sem o uso das tecnologias), promoveram a aprendizagem de estudantes denominados público-alvo da educação especial. A proposta inicial de falar sobre as práticas exitosas, no evento, se deu a fim de investigar se, mesmo dentro de um contexto caótico, ocorreu alguma possibilidade de mediação com a utilização ou não de aparatos tecnológicos que garantissem a aprendizagem dos estudantes denominados público-alvo da educação especial e, nos casos positivos, oportunizar o compartilhamento com os demais professores no intuito de expandir a troca de experiências.

Temática: Articulação professor de AEE e professor colaborador no acompanhamento da aprendizagem e processos de avaliação
Conteúdo: Conceito técnico e científico da avaliação da aprendizagem; conceito técnico da avaliação da aprendizagem em educação especial; modelo de relatório do *Google Classroom*; Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI; articulação com a BNCC, o uso do Drive e o Google Class.

Módulo III

Temática: A prática pedagógica em educação especial possibilidades de aprendizagem para alunos autistas.
Conteúdo: Conceitos e abordagens teóricas; Legislação; Metodologias ativas; Categorização clínica – Cid; práticas pedagógicas; Desenho universal da aprendizagem, jogos, vídeos, música.

Módulo IV

Temática: Desafios do ensino e aprendizagem para estudantes com deficiência visual e cegueira.
Conteúdo: Conceitos e abordagens teóricas; Legislação; Metodologias ativas; categorização clínica – Cid; Práticas pedagógicas; Desenho universal da aprendizagem; jogos, vídeos, música.

Módulo V

Temática: Os processos de ensino do estudante com deficiência auditiva e surdos.
Conteúdo: Desenvolvimento de práticas de conscientização da comunidade sobre a inclusão da pessoa com deficiência e direitos da pessoa surda.

Módulo VI

Temática: Os processos de ensino do(a) criança/estudante com deficiência intelectual e a escola no século XXI
Conteúdo: Conceitos e abordagens teóricas; Legislação; Metodologias ativas; Categorização Clínica – Cid; práticas pedagógicas, Desenho universal da aprendizagem, jogos, vídeos, música.

Módulo VII

Temática: A importância do Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI no processo avaliativo do(a) criança/estudante
Conteúdo: Estudo teórico do tema abordado – Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996). Estudo prático com elaboração de PDI.

Módulo VIII

Temática: Sete cores – o direito da pessoa com deficiência
Conteúdo: Desenvolvimento de práticas de conscientização da comunidade sobre a inclusão da pessoa com deficiência e direitos da pessoa surda.

Módulo XIX

Temática: Profissional da Educação Especial
Conteúdo: Desenvolvimento teórico pedagógico com reflexões sobre as políticas que envolvem os profissionais da educação especial no Brasil, bem como, seus desafios e conquistas ao longo da história da educação.

Módulo X

Temática: Compartilhando práticas inclusivas ao contexto híbrido e remoto: reflexões das temáticas abordadas no XVI Seminário de Educação Especial de Cariacica.
Conteúdo: Metodologia de pesquisa-ação, desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas regulares (CARIACICA-PLANO REFORMULADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2021)

De acordo com o Plano de ação da coordenação de Educação Especial⁴⁴ (2021), a formação continuada para professores da educação especial teve como meta:

- [...] 2) Possibilitar aos profissionais estudos com foco na prática pedagógica, com avaliação e acompanhamento na aprendizagem do aluno;
- 3) Proporcionar atividades práticas por meio de estudos de caso e desenvolvimento de recursos de acessibilidade e material didático-tecnológico;[...].

Percebe-se que promover estudos voltados para a prática era o principal objetivo a se alcançar naquele ano. Dado que a justificativa para a oferta da formação continuada deveria “[...] possibilitar as adaptações necessárias à Base Nacional Curricular (BNCC) compreendendo as particularidades dos alunos atendidos, através dos estudos da abordagem histórico-cultural, psicanálise e neuroeducação” (PLANO REFORMULADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2021).

Menciona-se, na justificativa da proposta do “Plano de Ação de 2021”, que a oferta dos estudos aconteceria a partir da abordagem histórico-cultural. Todavia, a orientação formativa, a partir do ano de 2021, demonstra a contradição do que é descrito no documento norteador com o que é concedido.

Na abordagem histórico-cultural, Vigotski (2010) anuncia que é por meio do trabalho – ação do homem pela natureza, que acontece por meio do ato de pensar para realizar algo - e da atividade instrumental que o homem poderá conduzir suas ações a possíveis modificações de conduta que o distinguirá dos animais. O pensamento para criar estratégias não acontece se não for por meio da apropriação do conhecimento teórico produzido pela humanidade. A troca de experiência não é a melhor opção para o desenvolvimento do conhecimento sistematizado.

Na abordagem histórico-cultural, se preza pela oferta do conhecimento sistematizado atrelado à prática – práxis. Marx concebe a práxis como atividade humana prático-crítica que nasce da relação entre o homem e a natureza. A natureza só adquire sentido para o homem à medida que é modificada por ele para servir aos fins associados à satisfação das necessidades do gênero humano. Para Marx, a natureza compreende todas as coisas materiais de que o homem se apropria, bem como a sociedade em que vive. A práxis medeia essa relação (ou

⁴⁴ No ano de 2021, a Coordenação de Educação para Diversidade e Inclusão Educacional passou a ser nomeada como Coordenação de Educação Especial.

intercâmbio) entre o homem e a natureza que é, conscientemente, transformada no processo produtivo que lhe define a utilidade.

De acordo com Vásquez (1977, p. 117), “o problema da práxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento”. A práxis expressa, precisamente, o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, representado, em Marx, pela natureza e pelo meio “[...] na medida em que essa relação é consciente”.

Marx não nega a existência de uma natureza à margem da práxis ou anterior à história, mas a natureza que existe efetivamente para ele se dá apenas *em e pela prática*. [...] O que nega é que o conhecimento seja mera contemplação, à margem da prática. O conhecimento só existe na prática, e é o conhecimento de objetos nela integrados, de uma realidade que já perdeu ou está em vias de perder sua existência imediata, para ser uma realidade mediada pelo homem (VÁSQUEZ, 1977, p.154-155).

De acordo com Vásquez (1977), precisamos conhecer o meio para pensar teoricamente em práticas para transformá-lo. Entretanto o que percebemos na fala de alguns professores entrevistados foi que a mudança de estrutura da formação não oportunizou o desenvolvimento do conhecimento que o município vinha desenvolvendo em anos anteriores. Fica evidente que, a partir de técnicas diretivas adquiridas, principalmente, por meio da troca de experiências e preenchimento de formulários – com a finalidade de comprovar o conteúdo trabalhado - a oferta da formação continuada esteve voltada somente para a prática em si e, além disso, não era oportunizado nenhum estudo mais aprofundado sobre as temáticas em pauta.

[...] nós vamos para uma formação e você tem uma música deleite, você tem avisos, você tem alguma coisa no sentido de troca de experiência – um estudo de caso. Vamos pensar o que é bom para esse aluno, mas o embasamento teórico que é bom não temos, é a prática pela prática. [...] as formações foram *online*, foram mais formações no sentido de responder *googleforms*, tinha alguma situação, um estudo de caso e você tinha que responder um formulário (escrever alguma coisa). Então era muito mais um questionário *online* (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-CARIACICA, 2022).

O relato acima⁴⁵ deixa claro que a proposta pedagógica utilizada prioriza a pedagogia neotecnicista – “pedagogia das competências” cujo objetivo é “ajustar o perfil dos indivíduos,

⁴⁵ A fala do professor entrevistado reflete a mudança da proposta formativa do ano de 2021 em relação à proposta formativa de anos anteriores, pois o município de Cariacica/ES sempre buscou ofertar uma formação continuada que dialogasse com as demandas práticas dos professores, relacionando com embasamento teórico. Tal fala deve-se ao fato de que alguns professores entrevistados, que atuavam na educação especial nos anos de 2020 e 2021, faziam parte dos professores que iniciaram com a implementação da modalidade da educação

como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (SAVIANI, 2019, p. 438-439). A metodologia adotada nas formações (preenchimento de formulários no *google forms*) evidencia que o mais importante é a comprovação de resultados. Dessa forma, o setor gestor, ao ter registrado as respostas de acordo com o esperado, justifica que a proposta formativa disponibilizada está garantindo a eficiência e produtividade.

Segundo Saviani (2019b, p. 439-440), no neotecnicismo, o elemento principal é a organização racional dos meios de produção, a técnica de uma função a ser desenvolvida. Busca-se pela “qualidade total” em que os trabalhadores são estimulados a “atingir o grau máximo de eficiência e produtividade”, estimula-se a competitividade de forma que os participantes do processo busquem por si só melhorar seus procedimentos e produtos.

Na proposta histórico-cultural – descrita no documento norteador para a formação de professor da educação especial do município de Cariacica - o pensar pedagógico deve acontecer de forma consciente a partir do momento em que ele consegue definir qual é o problema existente e escolhe a melhor estratégia e metodologia a ser adotada para promover uma educação inclusiva cujo objetivo, também, é garantir o currículo do estudante denominado público-alvo da educação especial. Nesse caso, a proposta pedagógica ora anunciada pelo “Plano de ação do ano de 2021” pelo município de Cariacica/ES não se confirmou.

As temáticas abordadas nos encontros foram decididas pela equipe que atuava na Coordenação de Educação Especial. Em momento algum, houve a participação dos professores da educação especial para a escolha dos conteúdos que seriam contemplados. Essa falta de diálogo quanto à necessidade de conteúdos que deveriam ser abordados durante a formação já sinaliza que o grupo gestor não estava considerando o que o grupo necessitava. Ao contrário, determinaram, a *priori*, o que era considerado como mais urgente/produtivo.

Pensar de forma crítica não foi oportunizado na formação continuada dos professores de educação especial no ano de 2021, uma vez que houve a descontinuidade do diálogo existente nas formações continuadas de anos anteriores, época em que os professores tinham a oportunidade de sugerir quais temáticas deveriam ser abordadas, considerando o contexto

especial no município, desde a época em que as formações continuadas tinham como parceiros professores da UFES, e, portanto, sempre contava com estudos teóricos atrelados à prática.

educacional em que atuavam bem como era possível realizar estudos sistematizados dessas temáticas por meio de textos científicos (artigos, capítulos de livros), momentos seguidos de troca de dúvidas, por meio de diálogos nos grupos de estudo.

No ano de 2021, aconteceram alguns retrocessos como: separação das formações dos professores das Salas de Recursos dos professores do atendimento colaborativo e a separação dos professores por segmentos (Educação infantil, Ensino Fundamental) reduzindo o tempo de diálogo dos professores, nos momentos de interação síncrona ou presencial. As formações acabavam ficando

[...] picadas porque dividiram essas reuniões entre professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aí nós ficamos muito bravos com isso porque o primeiro grupo começava às 13h e o pessoal cheio de dúvidas acabava demorando para acabar e, quando a nossa reunião começava, já era tarde. Aí, ela explicou o que tinha que explicar e, quando começamos a questionar, ela não explicou mais nada, com a desculpa do horário [...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL- CARIACICA, 2022).

De acordo com a explanação do professor, as formações ocorridas no ano de 2021 tiveram redução quanto ao tempo devido à divisão por segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental; atendimento no colaborativo e atendimento nas salas de recursos). Isso denota que a proposta inicial de formação continuada com o objetivo de oportunizar aos professores estudos com base teórica, a partir de conteúdos universais, indispensável para se efetivar a educação, lhes foi negada. Passaram a ser contempladas as demandas do cotidiano, considerando a prática mais importante, daí a escolha de divisão por segmento. Tal mudança demonstra que o interesse do governo (2021-2024) não prioriza a formação intelectual em que o professor necessita aprender, se embasar, fortalecer o seu conhecimento teórico-metodológico para agir consciente e criticamente na escola

Logo, os avanços conquistados em relação à Formação Continuada, durante a trajetória da equipe de educação especial, no município de Cariacica/ES, no que tange à oferta de uma proposta de educação inclusiva foi abandonada no ano de 2021. Isso ficou claro na fala de alguns dos professores entrevistados quando eles relataram que:

Em 2021, em alguns pontos, eu diria que foi mais difícil do que em 2020, porque as formações foram muito diferentes. As de 2021 eu nem lembro o que foi falado. Ela aconteceu muito vagamente lá no *Google sala de aula*, em que eles postavam alguma coisinha lá – algum artigo, e quem quisesse fazia, não tinha nenhuma motivação de ninguém. Colocavam o conteúdo e era isso. Se você fizer, você recebe o certificado e, se não fizer, tudo bem. Teve alguns encontros formativos, mas nada direcionado [...] eu acho que com a transição da coordenação influenciou muito, não que a condução dos trabalhos pela atual coordenação não faça o que precisa ser

feito, mas faltou, em 2021, o diálogo, entender as dificuldades que muitos professores tinham [...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-CARIACICA, 2022).

Podemos verificar o retrocesso da formação continuada ofertada no ano de 2021 em relação à proposta formativa de 2020, mas o que podemos considerar como maior esfacelamento foi a mudança do nome da coordenação de: “Coordenação de Educação para Diversidade e Inclusão Educacional” para “Coordenação de Educação Especial”. Presumimos que, ao limitar o nome para *Educação Especial*, ao que parece, a coordenação (2021) assume outra postura quanto à oferta de ensino e deixa de ser ensino numa perspectiva inclusiva.

Registra-se ainda que, a partir de 2021, foi orientado às escolas, por meio de CI, que somente os estudantes com laudo deveriam ter o Atendimento Educacional Especializado. Foram desconsiderados os estudantes em atendimento há anos, alunos em processo de investigação por apresentarem indícios de deficiência intelectual ou autismo, de acordo com a Meta 4 do PNE - Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, sendo que o PNE, até então, era tido pela rede municipal de ensino como norteador.

[...] gostaria de deixar registrado sobre a descontinuidade da equipe da educação especial. Eu acho que esse é um ponto que influencia muito no trabalho do professor lá na escola, porque quando tem uma equipe, uma política de educação especial que se constrói junto, consegue avançar, se manter e se aperfeiçoar. Mas, a descontinuidade desse trabalho fez com que muita coisa na escola funcionasse diferente. Então, uma coisa que me marcou muito foi a dificuldade de diálogo, de construção coletiva, de planejamento coletivo [...] a descontinuidade de políticas públicas ou a ausência delas faz muita diferença no trabalho do professor (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

Outro retrocesso que percebemos, em 2021, foi a aproximação das instituições privadas que ofertam atendimento para as crianças com deficiências. Há no relato de professores entrevistados que, durante alguns encontros de formação, uma pessoa da APAE foi convidada para participar, sob a justificativa de que a rede municipal de ensino de Cariacica precisava estreitar os vínculos com as instituições que prestavam atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. Inclusive foi determinado que o PDI passaria a ser compartilhado por meio do *Drive*, assim, o trabalho realizado na escola estaria disponibilizado para os profissionais que atuam nessas instituições.

[...] ela (representante da APAE) falou uma parte da reunião com a gente, aí foi falado sobre como seria a parceria com eles. E que estavam estreitando os vínculos, questionamos sobre como seria a utilização do *Drive*, como seria resolvido o caso dos documentos que os pais estavam sendo obrigados a assinar para o AEE a fim de garantir o atendimento clínico. Mas não tivemos resposta, só falaram que estavam

agindo de acordo com a portaria do Estado e que eles só estavam cumprindo o que estava determinado lá

A parceria existente entre a rede municipal de ensino de Cariacica com a APAE tende a reforçar o interesse público de transferir a responsabilidade de oferta do AEE, que deveria acontecer nas Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno, para a oferta na APAE sob a justificativa de que nesses espaços os estudantes serão melhor assistidos.

De acordo com Januzzi e Caiado (2013, p. 25), Seixas, presidente da federação da APAE, reconhece que o atendimento do excepcional é dever do Estado. E, por esse motivo, ele enfatiza que, por estarem substituindo a obrigação do governo em relação à responsabilidade de oferta médica e educacional, têm o direito de cobrar por isso. Principalmente, diante das dificuldades financeiras que a instituição tem passado. Nesse sentido, quando nos deparamos com o relato dos professores sobre a participação dos profissionais dessa instituição nas formações de professores da educação especial, demonstrando a importância dessas parcerias de forma compartilhada (*drives*), não há mais dúvidas quanto ao repasse de financiamento da educação pública em favor das instituições privadas.

Os relatos dos professores que atuaram na educação especial demonstram o quanto a formação continuada ofertada para a educação especial não garantiu condições de embasamento para as ações dos professores, no contexto da pandemia, seja no ensino remoto ou híbrido. Momentos que deveriam oportunizar o aprendizado referente à utilização dos aparatos tecnológicos, bem como de reflexões acerca das ações pedagógicas, foram substituídos por momentos de diálogos sem bases epistemológicas, com intuito de reforçar a importância das instituições particulares na oferta do atendimento educacional especializado.

[...] Às vezes eu ia para as formações e ficava falando para mim mesma: ‘o que eu estou fazendo aqui’. Se desse um tiro pra cima eu caía, porque eu estava voando, porque não contribuía, não pra mim, mas, em compensação, para muita gente que estava chegando pode ter ajudado. Porque quem está fora da educação especial pensa que é o *must*, aí quando entra não sabe o que fazer. [...] As formações de 2020, eu penso que, de certa forma, elas colaboraram para muitos ali, e as formações de 2021 que vieram em outro formato não ajudavam em nada. Muitas colegas que entraram no ano de 2021 e nunca tinham atuado na educação especial contavam com a orientação dos professores antigos. Pois, eram cobrados de entregarem os relatórios no tempo, de acessarem as plataformas para preencher as atividades, entre outras atribuições [...]. Teve um caso em que uma professora que estava com vários problemas familiares e, por não saber o que fazer, num desses dias que ela teve a cobrança, cobrança, cobrança, ela simplesmente pegou um litro de álcool jogou no corpo e tocou fogo, no auge de desespero [...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-CARIACICA, 2022).

As exigências quanto à comprovação do trabalho, atreladas à falta de formação mínima e continuada para o uso das tecnologias digitais na oferta do atendimento remoto, promoveram de forma acentuada o processo de precarização do trabalho dos docentes, provocando adoecimento (esgotamento físico e mental) devido às condições de trabalho. Conforme podemos perceber no relato acima. As cobranças existentes estavam sempre atreladas a negação do conteúdo, evidenciando o ensino individualizado, devido o uso de tecnologias, oportunizado pela flexibilização, sempre apelando para o slogan *não deixar ninguém para trás*.

são aspectos centrais dessa suposta “nova escola” que deve surgir após a pandemia, mas que já existe a proposta de Educação Especial no ensino remoto, ao que tudo indica, não apresenta nenhuma inovação. Entretanto o surgimento da pandemia proporcionou intensificar esse projeto de escola e de Educação Especial, destacando-se o uso de tecnologias para práticas inovadoras em prol do discurso de inclusão (VAZ, 2020, p.126)

A utilização de aparatos tecnológicos sem que houvesse uma formação mínima a todos os envolvidos no processo promoveu a sobrecarga de atribuições. Para termos uma dimensão de quais ferramentas estamos falando, no próximo tópico, descrevemos quais foram os recursos digitais ou não que deram suporte aos professores para que o atendimento remoto fosse efetuado.

4.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NO CONTEXTO DE PANDEMIA DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesse subitem, realizamos explanação sobre os principais recursos utilizados no município de Cariacica/ES como suporte para manter o ensino remoto durante o contexto de pandemia da covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Para tanto, recorreremos aos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES - assessorias no ano de 2020 –, e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da educação especial que atuaram no município de Cariacica/ES, durante o contexto da pandemia da covid-19, nos anos de 2020 e 2021.

Para definir quais foram os principais recursos utilizados no atendimento remoto para os estudantes público-alvo da educação especial, no período da pandemia da covid-19 (2020), em que foi adotado o *teletrabalho* como alternativa, inicialmente, partimos do levantamento de dados que apareceram nos questionamentos presentes nas assessorias pedagógicas

direcionadas à educação especial – do total das 106 escolas do município (2020), participaram 34 escolas de Educação Infantil (CMEI) e 54 escolas de Ensino Fundamental I e II (EMEF) -, referentes aos meses de agosto e setembro⁴⁶. Planilhamos todas as respostas do questionário da “Assessoria Pedagógica-Educação Especial/2020 – agosto e setembro”, referentes às questões 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22 23 e 24. Em seguida, identificamos quais palavras apareciam de forma recorrente, utilizando o recurso de busca por palavras no documento para obter os resultados apresentados abaixo.

Tabela 9 - Recursos utilizados para a realização do ensino remoto - *teletrabalho* no contexto de pandemia pelo município de Cariacica/ES no ano 2020

RECURSOS – TDIC	CMEI	EMEF	TOTAL CITADO
Atividades impressas	63	105	168
Materiais concretos	45	38	83
Contato telefônico	59	100	159
Produção de vídeos	30	24	54
<i>WhatsApp</i>	80	105	185
Plataforma <i>Google Classroom</i>	1	02	3
Plataforma <i>Google Meet</i>	2	20	22
Programação <i>TVescola</i>	0	0	0
<i>Facebook</i>	14	11	25
<i>Telegram</i>	-	2	2
Portal <i>#Deveremcasa</i>	0	02	02

Fonte: produzida pela autora (CARIACICA-ASSESSORIA 1, 2020)

Confirmamos a utilização dos recursos acima apresentados também no ano de 2021, a partir da análise das falas apresentadas durante as entrevistas semiestruturadas que aconteceram no ano de 2022, com os professores de educação especial que atuaram em 2020 e 2021. Aplicamos, para esta constatação, os dois primeiros questionamentos da entrevista:

- 1) Quais recursos e apoios pedagógicos você utilizou, durante a Pandemia, nos anos de 2020 e 2021?
- 2) Conte-me como foi sua experiência com esses recursos para realizar a oferta do atendimento escolar.

⁴⁶ Documento disponível no anexo.

Tabela 10 - Recursos utilizados para a realização do ensino remoto - *teletrabalho* no contexto de pandemia pelo município de Cariacica/ES, nos anos de 2020 e 2021

RECURSOS UTILIZADOS	TOTAL CITADO
Atividades impressas	20
Materiais concretos	5
Contato telefônico	20
Produção de vídeos ou vídeos chamadas	18
<i>WhatsApp</i>	20
Plataforma <i>Google Classroom</i>	03
Plataforma <i>Meet</i>	20
Programação TV Cariacica	03
<i>Facebook</i>	01
<i>Telegram</i>	01
Portal <i>#Deveremcasa</i>	02

Fonte: Produzida pela autora (CARIACICA-ENTREVISTA, 2022).

4.3.1 Atividades impressas

De acordo com os dados obtidos por meio dos documentos das assessorias do ano 2020 e nas falas dos professores de educação especial entrevistados, o recurso mais utilizado, durante o contexto de pandemia da covid-19, foi a disponibilização das atividades impressas, pois o quantitativo de estudantes que acessavam a Plataforma *Google Sala de aula* era muito baixo e, mesmo nos casos em que tinham acesso, nem sempre conseguiam imprimir as atividades postadas, muito menos postar os arquivos com as atividades realizadas.

As atividades postadas na Plataforma *Google Classroom* eram as mesmas impressas e entregues às famílias dos estudantes sem deficiência. Para a realização das atividades, o professor da sala regular marcava um horário e dia da semana para dar as orientações, via videochamada pela Plataforma *Meet*. O *link* era enviado pelo *WhatsApp*, no grupo da referida sala criado pela escola. Entretanto, os estudantes público-alvo da educação especial não conseguiam acompanhar esses direcionamentos da sala comum e quando tentavam acompanhar nem sempre tinham seus questionamentos respondidos. Houve casos de professores de educação especial que tentaram participar junto com o estudante público-alvo da educação especial desses momentos orientativos com a turma e um professor relatou que:

[...] aquele menino que estava ali era totalmente esquecido pelo professor, aí eu tinha que ficar brigando. Eu falava: “dá licença, professor”, porque você levantava a mãozinha e não tinha resposta, ninguém te dava a palavra, e eu sou especial junto com eles, aí eu falava, você me desculpa, mas fulano está preparado, ele pode participar também, e eu ficava brigando, foram várias vezes que aconteceu [...]

(ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

Devido à ocorrência dessas e outras situações de dificuldade de diálogo com a turma, foi recomendado pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica que as famílias dos estudantes público-alvo da educação especial deveriam participar das aulas síncronas com os demais estudantes da sala regular. E aqueles que tivessem interesse em tirar dúvidas quanto às suas atividades adaptadas deveriam agendar um horário individual com o professor de educação especial.

O professor que atuava na educação especial agendava um horário específico para o atendimento individualizado desses estudantes, por meio de vídeos chamadas. Geralmente, essas aulas síncronas aconteciam por meio de chamadas de vídeos pelo *WhatsApp*, foram poucos os casos relatados em que se realizaram por meio da Plataforma do *Google Meet*, em razão da maioria dos pais terem muita dificuldade de utilizar outro meio tecnológico que não fosse o celular. Inúmeras famílias não tinham computador.

Ações de professores, como a descrita no relato acima, dificultaram o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes denominados público-alvo da educação especial, considerando que “[...] a passividade do aluno como subestimação de sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo e o aluno é nada” (VIGOTSKI, 2010, p. 64). O que deveria ser valorizado – interesse do estudante independente de sua condição biológica – não aconteceu e, Vigotski (2010, p.64) enfatiza que “no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo”.

Nos casos dos estudantes que não tinham acesso à Internet, essas atividades eram mediadas por meio de explicações por telefone ou explicações presenciais na hora da entrega das atividades impressas. Nesses casos, geralmente, o professor de educação especial responsável pelo estudante ou pedagogo responsável pela turma do estudante agendava um horário de entrega para não haver tumulto.

Conforme já citado, as atividades impressas enviadas para as famílias eram as mesmas postadas na Plataforma *Google Classroom*, na turma do estudante. No caso dos estudantes público-alvo da educação especial, também eram enviadas atividades adaptadas, de acordo com as especificidades de cada um. Não havia orientação específica, por parte da SEME,

sobre a periodicidade de entrega ou de que forma deveriam ocorrer as adaptações e orientação dessas atividades. Conforme podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 11 - Atividades impressas

ENTREGA DAS ATIVIDADES IMPRESSAS	CMEI	EMEF	TOTAL
Mensalmente	31	21	52
Quinzenalmente	2	26	28
Semanalmente	4	7	11
ORIENTAÇÃO DAS ATIVIDADES IMPRESSAS ENTREGUES	CMEI	EMEF	TOTAL
Diariamente	3	2	5
Semanalmente	28	37	65
Quinzenalmente	0	2	2
Mensalmente	2	3	5
Não realizado	4	10	14

Fonte: produzida pela autora (CARIACICA-ASSESSORIA, 2020)

As orientações de como realizar as atividades eram dadas, *in loco* ou por telefone, para os responsáveis que tinham a função de promover a mediação com o estudante. Vigotski (2012a, p. 306) esclarece que “a técnica de ensinar se configura em pensar estratégias de mediação de forma que a criança consiga compreender as significações culturais”. Sendo assim, nos questionamos sobre como foram realizadas as mediações por essas pessoas, considerando que a maioria delas não tinha formação para tal intervenção.

Durante as entrevistas, os professores da educação especial esclareceram que não existia orientação específica para a oferta do ensino remoto quanto à adaptação dos conteúdos, períodos de entrega ou formas de orientação para as famílias. Tudo o que foi realizado nas escolas foi acontecendo de forma experimental. As escolas tentaram se ajustar às condições e necessidades da comunidade atendida. Isso fica claro ao observarmos a tabela acima, e perceber que não há sincronia nos dados expostos referentes ao período do atendimento remoto do ano 2020. Percebe-se diferença maior na periodicidade de entrega, principalmente em relação aos segmentos de ensino. No tópico de orientação das atividades entregues, houve predomínio do intervalo semanal.

De acordo com o “Documento orientativo sobre o funcionamento remoto das escolas de Cariacica” (2020, p.7), as atribuições do professor colaborador das ações inclusivas eram:

Organização do atendimento colaborativo e relatórios; atuar na identificação e eliminação das barreiras no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as

necessidades específicas dos estudantes; interações com equipe pedagógica, planejamentos e reuniões; registros das interações com a família e aluno e as mediações didático-pedagógicas, nos processos de ensino e aprendizagem, inclusive aquelas que envolvem a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação; entrega das atividades para possíveis consultas futuras; outras situações específicas; participar da formação em serviço ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) na plataforma Google sala de aula, em seu horário de trabalho e das demais reuniões de serviços organizadas pela SEME e pela escola.

Podemos perceber que, no documento, não havia direcionamentos claros quanto ao que deveria ser realizado no atendimento remoto. As determinações limitaram-se a garantir que o horário do professor fosse cumprido por meio de várias ocupações: participação em reuniões, planejamentos, formações continuadas, interação com as famílias. O registro dessas atribuições deveria ser, rigorosamente, anotado em relatórios, como se os registros garantissem o atendimento quanto à oferta do ensino e à aprendizagem do aluno.

A necessidade de comprovação do trabalho representava o objeto produzido, como se o que era descrito nos inúmeros formulários representassem a pessoa que era capaz de ser e reproduzir o que estava determinado. Segundo Marx (2004, p. 81), “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio”.

No ano de 2021, não aconteceram mudanças no que se refere ao atendimento remoto. A partir do mês de agosto, com a determinação do retorno obrigatório de todos os alunos da rede municipal às aulas presenciais de forma híbrida – por meio de escalonamento – passou a ser determinada a entrega de materiais impressos somente para os estudantes denominados público-alvo da educação especial que apresentassem laudos com comorbidades que justificassem a não participação nas aulas presenciais.

De acordo com o Plano de Retorno às aulas presenciais da rede pública municipal de ensino de Cariacica (2021, p. 21), as Atividades Pedagógicas Não Presenciais – APNP’s – seriam entregues para os estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA que não tinham acesso à Internet.

4.3.2 Materiais concretos

Esse recurso refere-se a materiais pedagógicos que os professores da educação especial confeccionaram para entregar aos responsáveis pelos estudantes denominados público-alvo da educação especial – jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, atividades impressas, atividades lúdicas que oportunizassem a coordenação motora, criatividade, seriação, entre outras ações. Eram materiais e atividades desenvolvidos para trabalhar conteúdos específicos sempre em acordo com as possibilidades do estudante.

Os referidos recursos são utilizados nos atendimentos presenciais, pois “é indispensável sair dos limites do organismo e examinar como os processos voluntários se formam no curso do desenvolvimento da atividade concreta da criança e da sua comunicação com os adultos” (LURIA, 1986, p. 95). Ao oportunizar a aprendizagem por meio de materiais concretos, o professor tem a função de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio das interações ora experienciadas.

De acordo com o registro de alguns relatos de professores que participaram das entrevistas semiestruturadas, a confecção de materiais concretos aconteceu, principalmente, para os estudantes da Educação Infantil ou para os estudantes que apresentavam maior comprometimento físico ou cognitivo.

Ainda que a atividade fosse lúdica não dava para minha criança fazer porque ela não tinha condições nem física nem emocional para fazer um determinado tipo de atividade. Então, a gente trabalhou muito com materiais concretos, fazíamos muitos materiais concretos para a família levar para casa junto da apostila. Assim, a criança poderia aprender melhor, vivenciar a experiência da aprendizagem [...]

Os trabalhos foram realizados seguindo as adaptações, os professores mandavam para mim o conteúdo e o livro que iriam utilizar e eu fazia as adaptações, porque alguns dos alunos eu já conhecia quais eram suas dificuldades, quais suas potencialidades. [...] para alunos mais comprometidos a gente construía jogos concretos, né [...] porque eles não acompanhavam a turma, às vezes fugia um pouco do conteúdo porque não tinha como adaptar o currículo para a limitação deles [...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

Os professores, ao recorrerem a esse tipo de recurso – construção de materiais concretos – na tentativa de promover mediações (por meio dos pais) para que houvesse uma possível superação na aprendizagem, demonstram conhecer que é por meio de técnicas pedagógicas que conseguimos a superação das limitações cognitivas referentes à aprendizagem (VIGOTSKI, 2012a, p. 310). Mesmo assim, o ensino não se consolidou, pois os estudantes

não tinham condições de compreender o que era proposto devido a suas limitações físicas e/ou emocionais, e atentando ao fato de que muitos dos responsáveis pela mediação não conseguiam realizar a intermediação.

E também houve a dificuldade dos acessos dos pais, do acesso à tecnologia, a dificuldade de eles entenderem que tinham que ir à escola buscar as atividades, porque muitas vezes para eles era apenas mais um fardo, sem contar que eles buscavam as atividades e nem sempre davam retorno. Eu lembro que, na época, tinha uma aluna de atendimento domiciliar, a qual eu atendia antes, cuja mãe me questionou sobre porque ela tinha que buscar atividades e registrar a menina fazendo as atividades, sendo que o comprometimento dela não permitia fazer isso (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-CARIACICA, 2022).

Uma grande parte dos familiares não viam sentido na realização das atividades que deveriam ser realizadas pelo aluno e, menos ainda, no registro dela, em virtude da situação concreta que estavam vivenciando. Ainda assim, o professor de educação especial tentou produzir um objeto de significações, tinha a intenção de oportunizar a progressão por meio da apropriação de conhecimentos por meios alternativos. Entretanto, não obteve o resultado esperado por haver um agravante nesse processo: não seria ele – o professor – a fazer a mediação e sim um responsável que, quase nunca, teria a formação necessária.

4.3.3 Contato telefônico

Conforme exposto nas tabelas oito e nove, a mediação realizada por contato telefônico foi um recurso muito importante na tentativa de garantir a oferta do atendimento remoto. Todos os professores entrevistados afirmaram que utilizaram o contato telefônico (fixo ou celular) para mediar o processo de ensino com os responsáveis e para fazer a busca ativa dos estudantes que evadiam. Muitos professores relataram que uma grande parcela de estudantes não tinha acesso à Internet ou a outros recursos tecnológicos como televisão e computador. Informaram, ainda, que algumas famílias não tinham celular ou telefone fixo. Nessas situações, era necessário ligar para o vizinho do estudante e marcar um horário para, então, retornar a ligação e conseguir falar com um responsável pelo aluno.

[...] dois não tinham celular – o aparelho em si. Eu tinha o contato de vizinhos, aí, quando eu ligava, falava assim: “a professora”, aí pela tonalidade de voz eles já reconheciam e ficava até engraçado, porque eles falavam “a professora de fulano”, aí eu deixava o recado e falava a hora que eu ia ligar, aí eu não tinha contato direto com o aluno, ou era com a irmã ou, às vezes, até com a mãe, variava a questão da disponibilidade, eu via que eram vizinhos assim nem tão próximos também [...]

(ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

Nos registros das assessorias de algumas escolas, encontramos informações de que alguns professores que trabalhavam na educação especial foram entregar atividades impressas nas residências de estudantes por não conseguirem contato com as famílias - por não terem nenhum tipo de recurso (telefone ou contato de vizinho). Ao chegarem a essas casas, os familiares justificavam que não foram à escola buscar as atividades impressas devido não ter com quem deixar a criança e por não possuir nenhum recurso material para obterem as orientações do que fazer e diziam, ainda, que o material impresso não serviria para a realidade da criança, uma vez que o familiar não tinha meios de realizar as atividades propostas com a criança.

Muitos estudantes não tinham telefone, não tinham como buscar as atividades na escola [...] imagina uma mãe com uma criança deficiente e mais outros sei lá quantos, morando num Morrão, ter que ir à escola buscar uma atividade que ela nem conseguia saber do que se tratava. O jeito era levar pra ela, daí eu explicava do lado de fora o que tinha que fazer, levava o material e sabia que meu aluno estava tendo seu direito garantido [...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

Ir à casa dos estudantes não era a orientação da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, naquele momento. No entanto, alguns professores faziam essas entregas domiciliares por iniciativa própria. Estes alegavam que a situação de determinadas famílias era de extrema pobreza e se sentiam responsáveis pela oferta de ensino para seus alunos.

Nesses casos, o sentimento de responsabilidade de ser professor, e estar no processo de promover a humanização do outro-estudante, fez com que estes profissionais arriscassem a própria vida. Este tipo de atitude diz respeito ao comprometimento com o outro em seu processo formativo, considerando que “o homem produz o homem, a si mesmo e ao outro homem; como produz o objeto, que é o acionamento imediato da sua individualidade e ao mesmo tempo a sua própria existência para o outro homem, para a existência deste, e a existência deste para ele” (MARX, 2004, p.106).

Referente ao contato telefônico, outra dificuldade foi que a maioria dos estudantes dependiam do celular dos pais, porém estes responsáveis saíam para trabalhar durante o dia. Logo, só havia um aparelho em casa para atender toda a família. Tal situação ocasionava a impossibilidade de mediação com o estudante ou a necessidade de agendar os atendimentos fora do horário de trabalho dos professores – noite e finais de semana.

Esta nova demanda de trabalho pode ser chamada de “escravidão do celular”. Tendo em conta que:

o tempo de trabalho dos trabalhadores cognitivos⁴⁷ foi “celularizado” porque se divide em fragmentos, em células, que o capital faz circular pela rede de maneira despersonalizada, e pelo telefone celular mantém-se uma conectividade perpétua, que obriga os trabalhadores precarizados a estar disponíveis porque agora “a pessoa não é mais do que o resíduo irrelevante, intercambiável, precário do processo de produção de valor. Consequentemente não pode reivindicar direito algum, nem pode identificar-se como singularidade, porque é um escravo do celular (ANTUNES, 2019, p. 51).

A utilização do celular foi o recurso mais utilizado. Nos casos em que a família tinha acesso ao celular com Internet era possível a mediação por meio de mensagens pelo *WhatsApp*. Foram criados grupos de *WhatsApp* das turmas e, no caso dos estudantes denominados público-alvo da educação especial, era feito também contato individualizado para os direcionamentos explicativos das atividades enviadas. No contexto pandêmico, o trabalho docente tornou-se quase que totalmente dependente deste recurso.

4.3.4 – Videochamadas e produção de vídeos

Para as famílias que tinham um celular com acesso à Internet eram enviados vídeos explicativos ou realizadas videochamadas com os estudantes e responsáveis na maioria das mediações. Havia professores e famílias que não aceitavam participar das videochamadas com a câmera aberta por se sentirem constrangidos em expor sua privacidade.

[...] no início foi tão complicado, eu gravava e apagava um milhão de vezes, com medo da forma como estava conversando, como estava falando, olhava o vídeo para ver se estava contemplando o que queria, verificava se estava certo, aí apagava – não gostei, fazia de novo. Foi complicado, foi muito difícil. Além da exposição, temos que vencer a timidez, a gente fica com vergonha, né?

Eu conseguia com alguns, porque tinha família que não tinha interesse, porque ficavam chateados pela condição da casa e tal e perguntavam se era necessário mesmo abrir a câmera[...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

A exposição de ambas as partes foi uma barreira inicial que, aos poucos, precisou ser superada por alguns, como descrito na fala do professor. Aparecer diante do outro, ser julgado não é algo fácil de se lidar, mas, tendo em vista que a produção de vídeos explicativos ou as

⁴⁷ “Trabalhos cognitivos porque concebem o trabalho como a parte mais importante da vida, e eles mesmos tendem a prolongar de maneira voluntária sua jornada de trabalho. (ANTUNES, 2019, p. 49).

videochamadas eram um dos poucos recursos em que se mantinha o contato visual com o estudante, não havia muito o que fazer. Nesse sentido, o processo de *youtuberização* (exposição da imagem) adquiriu uma proporção de necessidade e não apenas uma opção de recurso pedagógico.

Com esta tribulação em curso, aqueles docentes que mantiveram os postos de emprego, passaram a sofrer uma imposição para atuar com o ensino remoto de uma forma improvisada, tendo que se adaptar a essa nova forma de trabalho enfrentando maiores responsabilidades e cobranças em suas tarefas (SILVA, 2020, p. 598).

Com o passar do tempo, houve casos de professores que divulgaram suas videoaulas nas redes sociais (*Facebook e Telegram*) para que outros pais e professores também tivessem acesso ao conteúdo trabalhado. Houve situações em que essa exposição gerou problemas por falta de compreensão da temática ora trabalhada.

Eu tive até um problema, eu fiz um vídeo contando histórias para as crianças e passei a postar nas minhas redes sociais, abordei uma temática que gerou polêmica com uma colega de trabalho. Até explicar a intenção gerou constrangimento [...] por isso tem que estar preparado para o que pode acontecer (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

O professor perdeu o controle de suas mediações. Já que, ao postar seus vídeos no *Youtube*, cabe ao público julgar o conteúdo. O autor não tem mais condições de explicar e intervir no processo de ensino e aprendizagem, a interpretação passa a depender exclusivamente daquele que assiste. Dessa forma, a *Youtuberização* passou a ser mais um dos elementos que aumentou a precarização do trabalho docente.

Frente a essa nova proposta de trabalho, o professor acabou perdendo a

[...] dignidade individual e da autoestima, porque até a pena e a vergonha foram perdidas: antigamente as conversas telefônicas eram privadas, das quais ninguém que estivesse por perto tinha porque se inteirar. Hoje isso é coisa do passado, as pessoas falam e comentam seus assuntos pessoais diante de qualquer um (ANTUNES, 2019, p.53).

A utilização da exposição pessoal, por meio dos aparatos tecnológicos, não se mostrou favorável para a efetivação da educação, uma vez que a educação só pode ser considerada efetiva se o professor tiver pleno domínio do que está realizando e controle do que é ofertado. Segundo Saviani (2011, p. 12) “a atividade de ensino, a aula, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno”.

4.3.5 Canais de Televisão

Recursos alternativos, como a criação de canais abertos de televisão – *#Dever em casa na TV* –, foram disponibilizados para os estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA da rede municipal de ensino de Cariacica/ES a partir do ano de 2020. “Os conteúdos foram selecionados e elaborados por especialistas, numa parceria da Secretaria Municipal de Educação com a Fundação Lemann, segmentados por etapa de ensino, contemplando habilidades da BNCC” (CARIACICA, 2020, p. 12).

Em relação à utilização dos recursos alternativos – Plataformas virtuais e TV –, os professores acreditavam ser válidos para determinado percentual de estudantes que tinham um pouco de recurso para usufruir. No entanto, no caso da *#Dever em casa na TV*, mesmo para as famílias dos estudantes público-alvo da educação especial que tivessem recursos, não existia possibilidade de acesso, devido a programação ser destinada para estudantes que tinham autonomia para compreender o que era proposto e que as aulas apresentadas eram, e ainda são, de acordo com os conteúdos dados nas respectivas séries (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA). Assim, por não existirem possibilidades de adaptação para as limitações individuais, as mediações, por meio desta ferramenta, tornam-se improdutivas à aprendizagem desse público.

Eu vi a situação precária das famílias que não tinham nenhum recurso em casa, muito menos televisão, mas a maioria das crianças só tinham as apostilas mesmo, nada de celular ou televisão, e as que tinham não sabiam utilizar[...] As televisões que tinham não pegava os canais disponíveis, não sabiam como colocar no canal, tamanha era a carência das famílias de Cariacica, mas mesmo assim a prefeitura não abriu mão de fazer e disponibilizar o recurso, não temos como mensurar se esse recurso pode beneficiar muitas pessoas. Talvez para quem tinha um pouco mais de recurso sim, foi até veiculado na televisão famílias testemunhando que aprenderam a ler por meio das aulas da *TVemcasa*. [...] você compreende que a prefeitura foi pioneira, mas precisa de mais subsídios para as famílias, para dar suporte para o uso dessas tecnologias. Por isso deixo a pergunta: será que os gastos nesses aparatos são bem aproveitados? Qual o quantitativo de alunos que estão sendo beneficiados? Seria bom que fizessem uma pesquisa para ter ciência se o investimento está realmente valendo a pena. [...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

Ao analisarmos os dados registrados nos relatórios de assessorias e entrevistas, percebemos que tais investimentos tiveram e ainda têm pouco retorno quanto ao acesso, pois a maior parte dos estudantes não tinha, e ainda não tem, recursos materiais para utilizá-los.

Não usavam os recursos de TV ou portais disponibilizados, o que eles alegavam era que não tinham internet, ou quem estava dentro de casa não tinha como manter o acesso, pois não sabia mexer ou usavam o celular para várias pessoas e a TV não

usavam porque era única, aí todo mundo teria que parar para assistir àquela aula. E como é de uso coletivo, um queria, o outro não queria e a mãe falou que dava muita confusão, muita briga porque um filho é numa série e outro é na outra série e, por mais que achássemos interessante, porque era visual, tinha áudio, para o estudante público-alvo da educação especial, não era adequado, porque o canal da TV era para as correspondentes séries, não tinha adaptação. O que tinha era tradução de libras. Pra quem precisava de libras tinha o intérprete, mas não tinha um canal adaptado para a educação especial (ENTREVISTA PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-CARIACICA, 2022).

A Secretaria de Educação investiu em tecnologias alternativas. Havia várias possibilidades de mediação para os estudantes, todavia, em consequência da falta de recursos materiais das famílias (televisão, computador, celular, Internet ou condições dos familiares para uso destes aparatos), foram pouco utilizadas. Percebemos, na fala dos professores entrevistados, que os gastos poderiam ter sido feitos em outras propostas mais diretas como investimento em recursos materiais para os professores que, inicialmente, tiveram que arcar, com recursos próprios, como compra de aparelho celular com mais memória, computador, recursos para filmagens e materiais de papelaria para a confecção de materiais concretos.

[...] eu tinha perdido meu computador na enchente e ainda nos deparamos que o único contato era através de um celular e eu me deparei com um bem velho, bem usado, e ainda com a perda da extensão não tinha como comprar nada por conta da minha condição [...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022)

Penso que a TV foi um passo significativo dentro da educação, e é, mas não funciona até hoje. O acesso é para poucos [...]. Eu tinha que dar conta das 30 crianças que me deram e a maioria não tinha recurso nenhum, aí tive que preparar materiais concretos para enviar para casa delas e passei a comprar um monte de coisas com meu dinheiro, porque eu pensava como que eu me proponho a ficar com essa galerona e não dar nada [...] por fim eu não tinha mais o que fazer, [...] (ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

De acordo com as falas apresentadas, deduzimos que a disponibilização das plataformas virtuais e canais de televisão foram medidas adotadas que demandou gastos públicos que não foram bem aproveitados, devido à realidade econômica dos municípios. Diante da realidade existente, muitos professores passaram a questionar se esses recursos não deveriam (devem) ser redirecionados para questões mais urgentes.

4.3.6 Plataformas virtuais

A rede municipal de Cariacica comprou o direito de utilizar o pacote *Google For Education*, por meio “[...] dos representantes da GetEdu - que é uma das empresas parceiras do *Google*

For Education, no Brasil. Empresa que tem como missão inovar a educação no País, capacitando professores para usar a plataforma da melhor maneira possível” (CARIACICA – NOTÍCIAS, 2020). O pacote ofertado pela empresa no *Google For Education* conta com algumas plataformas (*Google Classroom*, *#Deveremcasa*) que começaram a ser utilizadas no período pandêmico para a oferta do ensino remoto, reuniões e formações continuadas.

O Documento “Plano de retorno às aulas presenciais da rede pública municipal de ensino de Cariacica” (2020 e 2021) referente ao retorno para as aulas presenciais e enviado para as escolas de Cariacica/ES trouxe a descrição de algumas das plataformas utilizadas durante o período das aulas suspensas e que continuariam a ser usadas após o retorno presencial: *Google Classroom / Google Sala de Aula e #Deveremcasa*

O Google Classroom [...] trata-se de um ambiente pedagógico online já consolidado no cenário educacional que possibilita aos professores se comunicarem com os estudantes, aproximando-se de um modelo físico de sala de aula. O acesso, tanto dos estudantes quanto da equipe pedagógica, é por meio da internet através do endereço de e-mail institucional criado pela SEME e distribuído às unidades de ensino para uso exclusivo na Plataforma ‘Google Sala de aula’.

[...] #Dever em Casa – São atividades que têm por objetivo principal contribuir na construção do conhecimento dos estudantes, bem como colaborar com o processo de fortalecimento da aprendizagem. [...]. Nessa plataforma, os estudantes terão acesso *online*, com materiais didáticos, aulas gravadas, atividades, exercícios, entre outros recursos. A plataforma permitirá a comunicação entre professores, escola, alunos e família (CARIACICA, 2020, p 17-18; 2021, p. 20-21).

Em relação à Plataforma *Google Meet*, não há descrição, no Documento orientativo sobre esse recurso. Ele foi muito utilizado pelos professores para realizar videochamadas com algumas famílias e nas formações continuadas ministradas pela SEME. A Plataforma *Google Meet* era utilizada, antes da pandemia, apenas por empresas para fazer reuniões, mas, agora, é um aliado para educadores fazerem aulas *online* com seus estudantes. É o que afirma um dos representantes da empresa contratada pela rede de ensino:

‘O *Meet* é um caso de multimídia que tem alcançado ótimos resultados. A verdade é que, atualmente, as ferramentas do Google são pensadas para a educação e não para os escritórios. E, assim, a educação pode ir para qualquer lugar’, disse Wellington.

Ao que Marcele acrescenta. ‘Isso porque o Google acredita que as ferramentas não serão utilizadas apenas neste momento, durante a pandemia. Isso é para a vida’, afirmou ela. (CARIACICA- NOTÍCIAS, 2020).

Ao analisar essas falas, podemos perceber que as parcerias estabelecidas com as empresas tecnológicas vieram para ficar e que o contexto da pandemia somente acelerou esse processo. O uso das plataformas virtuais vem reforçar o discurso de que, por meio dessas ferramentas,

haverá a garantia de se desenvolver possibilidades de mediação e interação com o outro (estudante, professores). Desta maneira, permitir-se-ia o acesso e permanência desse estudante bem como se oportunizaria a troca de informações na formação continuada dos professores.

A utilização das tecnologias na Educação, como possibilidade de ampliar as mediações pedagógicas a todos - em todos os espaços -, dialoga com as ideias neoliberais de que temos que ampliar as condições de trabalho. Nesse ínterim, surge a economia do compartilhamento – “[...] é uma onda de novos negócios que usam a internet para conectar consumidores com provedores de serviço para trocas no mundo físico [...] para sustentar a alegação de que estão desbancando as indústrias tradicionais” (SLEE, 2017, p. 33) – superação da Educação tradicional -. Estamos vivendo um período em que surgem Grandes incorporações (IBM, *Google* e outras gigantes da área) e essas passam a assumir o comando econômico mundial por meio de serviços (plataformas).

No Brasil, as discussões relacionadas à Economia do Compartilhamento se intensificaram e ganharam o público mais amplo após o início das operações da Uber nas maiores cidades do país. A empresa criada por Travis Kalanick acabou se tornando, para a maioria de nós, uma referência para os demais negócios geridos por empresas de tecnologia através de aplicativos de celular (SLEE, 2017, p. 9)

Com a adesão brasileira a essa nova proposta econômica (economia do compartilhamento) em vários setores, durante a pandemia da covid-19, por causa da necessidade de distanciamento, a utilização dessas plataformas passaram a ser vistas como alternativa para garantir a oferta do ensino e, em contrapartida, seriam também uma forma de redução de custos, quer seja para os investimentos públicos quer seja para os privados destinados à educação.

Muitos professores tiveram seus contratos de trabalho encerrados, pois a utilização das plataformas permitia que um professor atendesse uma quantidade maior de estudantes, devido as aulas serem gravadas e postadas para todas as turmas. Este não era o caso do professor da educação especial que tinha que produzir um vídeo para cada estudante.

Os gestores responsáveis pela educação afirmaram que, ao ofertar videoaulas na televisão e em plataformas virtuais, conseguiram garantir a oferta de ensino com redução de custos. Alegaram que os recursos utilizados durante a pandemia vieram para ficar, já que oportunizam a igualdade de direitos dos estudantes por garantirem a igualdade de oferta a todos com um mesmo conteúdo ofertado por bons professores. Entretanto, os professores entrevistados apresentaram outro olhar quando questionados sobre como se concretizou a

utilização da Plataforma virtual *Classroom* para compartilhar as atividades remotas tanto para os estudantes quanto para os professores.

Têm famílias que até hoje não conseguiram acessar ainda, né? Teve professores com muita dificuldade de acessar, os alunos foram piores ainda, porque a maioria desses alunos são criados por avós, por senhoras idosas, por tias e, como elas não têm muita informação, eles não conseguiam utilizar[...]. Mas, mesmo com essas dificuldades, a gente não deixava de disponibilizar na plataforma. Só que eles não entravam lá, não sabiam como fazer e aí elas eram impressas e entregues na escola, eram retiradas a cada semana, né? E quando eles voltavam pra buscar, entregavam as da semana anterior. Fazíamos atividades concretas, impressas (ENTREVISTA PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - CARIACICA, 2022).

A mediação pedagógica por meio das plataformas virtuais tende, somente, a cumprir o papel de mercantilização da educação, posto que não há a consolidação da oferta do ensino. Principalmente o ensino disponibilizado para os estudantes denominados público-alvo da educação especial que dependem da orientação de um adulto responsável no auxílio da resolução das atividades.

Outro fator que torna inviável essa proposta de ensino para esse público diz respeito à “[...] quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças” (LEONTIEV, 2018, p.60).

Posto isso, pensar numa proposta de ensino remoto – *online* - para os estudantes denominados público-alvo da educação especial não faz sentido, se a oferta de ensino for numa perspectiva inclusiva – para a humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou trazer elementos para uma possível compreensão do trabalho docente dos professores da educação especial no contexto da pandemia da covid-19, considerando a formação continuada destes professores de um dado município do Espírito Santo.

Para tanto, procuramos esclarecimentos a partir de três objetivos específicos: 1) Identificar os recursos e estratégias adotados nas modalidades não presencial e híbrida - por escalonamento de oferta de atendimento escolar aos estudantes público-alvo da educação especial. Para tentar responder a esse objetivo, realizamos:

- a) Estudo bibliográfico, a partir da revisão de literatura, no intuito de entender o contexto pesquisado por meio das publicações do fenômeno até o presente momento. No referido estudo, algumas categorias foram evidenciadas como: *teletrabalho* – atendimento remoto e/ou atendimento *online*. Todos os trabalhos encontrados na revisão de literatura abordaram sobre a implementação do *teletrabalho* para efetivar o atendimento remoto e/ou *online*.
- b) Estudo documental, a partir da legislação específica, que regulamentou o ensino remoto (CNE/CP 5/2020) e a forma como essa normativa dialoga com a proposta da BNCC e BNC-Formação;
- c) Estudo de caso a fim de elencar quais as estratégias e recursos foram utilizados para efetivar a oferta do atendimento remoto.

No município de Cariacica/ES, durante o período de pandemia da covid-19, a adoção do *teletrabalho*, para garantir o atendimento remoto, desencadeou a precarização do trabalho docente e ainda mais do trabalho docente do professor de educação especial. Muitos profissionais tiveram seus contratos rescindidos e/ou a suspensão das extensões. Os profissionais que tinham seus vínculos efetivos ou que mantiveram seus contratos passaram a desempenhar suas funções fora de seu horário pré-determinado, ampliaram sua jornada de trabalho e gastos decorrentes da aquisição de novos equipamentos (computador, celular, internet, entre outros aparatos). Neste caso, podemos afirmar que a educação aderiu ao processo de *uberização* – precarização do trabalho docente decorrente da utilização de forma indiscriminada das TDICs . Tais eventos também foram constatados em âmbito nacional conforme abordado nos trabalhos de SANTOS *et al*, 2021; LARA, 2020; SILVA, 2020.

Em relação à formação continuada ofertada no intuito de preparar para a utilização das TDICs, no município de Cariacica/ES, ficou comprovado, por meio das entrevistas, que elas contribuíram muito pouco, devido, principalmente, ao déficit formativo para o manuseio do

computador e internet que ultrapassava os limites de aprender a lidar com a plataforma *google sala de aula*. Por meio dos relatos dos professores que atuaram na educação especial, foram desvelados outros fatores que dificultaram a utilização das tecnologias: 1) os profissionais da educação não sabiam utilizar o *Word*, o *Power Point*, não sabiam os recursos básicos de buscas na internet, entre outras ações; 2) os professores multiplicadores selecionados pela Seme para dar formação, em grande maioria, não tinham a formação necessária para repassar o conhecimento básico. Tal situação de despreparo dos formadores da equipe gestora, também foi comprovada nos estudos de BIERWAGEN, 2020 e SANTOS *et al*, 2021.

A falta de formação, observada nas entrevistas e nos estudos acima citados, pode ser explicada, a partir do estudo encomendado ao GT 15 para a 40ª Reunião Nacional da Anped, quando os pesquisadores explicam que a falta de formação inicial e continuada, seja para a utilização das TDICs ou apropriação do conhecimento de conteúdos para garantir a oferta de um currículo comum a todos, se dá em decorrência da privatização da educação, em particular da educação especial. Foi constatado que 66,67% dos cursos de Licenciatura de Educação Especial e 98,4% dos Cursos de Especialização em Educação Especial são ofertados em instituições privadas. Em relação aos cursos de Licenciatura de Pedagogia, não apareceu o percentual, mas os dados comprovam que a oferta em instituições privadas prevalece.

Os cursos são disponibilizados, em sua maioria, no formato da EaD, mesmo no caso em que os cursos que são presenciais, consta a autorização para ofertarem o curso na modalidade EaD, invisibilizando como estão sendo ofertados de fato. Os cursos são ofertados por grandes conglomerados que veem a educação como mercadoria. Embora em seus PPCs esteja escrito que o curso tem proposta crítica e reflexiva voltada para a formação humana, o que é atribuído não garante a efetivação da ideia.

Outro fator identificado, no município de Cariacica/ES, durante o contexto pandêmico, foi o processo de *youtuberização* - exposição da imagem pessoal, de forma virtual ou por áudio - dos docentes que passaram a ser expostos por meio da produção de videoaulas; da disponibilização de áudios, de videochamadas, de ligações telefônicas etc. As ações citadas e ocorridas, no referido município, também aparecem relatadas nos estudos publicados por: VAZ, 2021; BARCELOS, VAZ, GARCIA, 2020; SILVA, 2020; entre outros. Comprovando que o processo de *Youtuberização* aconteceu de forma universal.

2) Analisar a proposta e os processos da formação continuada para professores da educação especial, durante a pandemia da covid-19, considerando o atendimento escolar direcionado aos estudantes vinculados à modalidade de educação especial na educação básica. Para elucidar o segundo objetivo, realizamos:

a) Estudo bibliográfico e documental: a fim de esclarecer a finalidade do trabalho docente. Neste sentido, iniciamos com o conceito central de nosso estudo – *trabalho*. Em seguida, descrevemos a importância do conhecimento científico/sistematizado para atuar na função de docente, a partir das considerações de Marx (2004, 2014), Saviani (1984, 2011) e Vigotski (2010, 2012a, 2012b, 2019); com a intenção de esclarecer como se deu o processo de efetivação da modalidade da educação especial numa perspectiva inclusiva. Neste sentido, buscamos definir quem são os estudantes denominados público-alvo da educação especial atendidos na Educação Básica. Para tanto, realizamos uma pesquisa sobre a trajetória escolar desses estudantes a fim de compreendermos os avanços da oferta do ensino na escola comum a partir de Januzzi (1985, 2012), Lehmkuhl (2018), Kassar (1999), Saviani (2018) entre outros e a legislação brasileira; com o fim de promover a contextualização histórica da formação de professores da educação especial, partindo da descrição das formações iniciais, antes mesmo da existência desta modalidade de ensino, a partir das considerações de Tanuri (2000), Saviani (2009), Januzzi (2012); com o propósito de explicar como foram organizadas as formações continuadas nos anos pandêmicos de 2020 e 2021.

Para Marx (2014), o que mais importa é compreender como um fenômeno se constitui historicamente, como acontecem as transições que alteram a condição inicial do que se investiga. Para ele “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente o movimento real” (MARX, 2014, p. 28). O autor afirma que não temos como conhecer um fenômeno sem adquirir o conhecimento de sua gênese e isto somente é possível por meio da dialética. Para desvendar o segundo objetivo, recorreremos à historicidade do fenômeno por meio de autores clássicos, bem como das legislações que deram embasamento legal para que os registros se estruturassem, nos garantindo ir à gênese dos acontecimentos e compreender a totalidade do fenômeno.

Sendo assim, a partir da explanação de como se efetivou a proposta de formação para professores da educação especial, percebemos que as formações inicial e continuada para o

professor da educação especial sempre tiveram uma proposta aligeirada, sem preocupação com o conteúdo sistematizado e, em sua maioria na modalidade EaD. Bueno (2002) alega que a oferta de uma formação sem aprofundamento teórico decorre do fato de os governantes não terem interesse em promover meios para a inserção de profissionais habilitados, pois consideram que os estudantes denominados público-alvo da educação especial deveriam estar em escolas especiais, em virtude desses estudantes não terem condições de contribuir com o mercado de trabalho.

Tal discurso foi retomado pelo governo federal (2019-2022), principalmente, quando publicou o Decreto 10.502/2020 que “institui a Política Nacional de Educação Especial”. Documento que apresenta muitas contradições, uma vez que afirma ofertar uma política “Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, quando, na verdade, destitui vários benefícios ora conquistados e propõe uma educação excludente, segregacionista. Ao compreendermos as contradições existentes no documento apresentado, passamos a ter condições de romper com a forma da ideologia dominante. Não sucumbindo à aceitação e adaptação do que é (im)posto.

Para Marx, não tem como adquirir o conhecimento autêntico (conhecimento de um todo) sem haver aprofundamento teórico permeado por muita dedicação a um estudo sistemático. Produzir momentos de reflexão teórica, a partir do confronto dos momentos mais elementares da vida cotidiana aos momentos mais complexos de produção humana, é a ideia central da pedagogia histórico-crítica. Visto que, por meio da *práxis*, o sujeito tem oportunidade de ressignificar sua condição existencial como ser pertencente a uma determinada classe social. “Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consciente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa” (SAVIANI, 2013, p. 26).

3) Compreender como as utilizações das TDICs, para a efetivação do *teletrabalho*, durante o período pandêmico da covid-19 em 2020 e 2021, foram materializadas no trabalho docente de um dado município. Para alcançar esse objetivo, procuramos realizar:

a) Estudo de Caso com a intenção de entender como as TDICs foram utilizadas para garantir o *teletrabalho* - atendimento remoto e/ou *online* - durante o contexto de pandemia da covid-19, no município de Cariacica/ES. Inicialmente, justificamos a escolha do município citado, trouxemos a contextualização histórica quanto ao desenvolvimento político, econômico e educacional, dando ênfase ao período de implementação da modalidade de educação especial.

Recorremos para isso aos estudos de Gonçalves (2006, 2008), Oliveira (2014) e Bayer (2017). Em seguida, descrevemos, de forma detalhada, como se efetivou a formação continuada durante os anos pesquisados (2020, 2021). Apresentamos dados pertinentes das entrevistas semiestruturadas, dados de documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do município de Cariacica, a partir dos quais demos início à realização das buscas que trouxeram à lume os conceitos ora encontrados na revisão de literatura: *teletrabalho*, *youtuberização* e *uberização*.

Apresentamos, por meio dos dados obtidos e apresentados no capítulo IV, os principais instrumentos utilizados para garantir o *teletrabalho* (atendimento remoto): contato telefônico, videochamadas, produção de vídeos, canais de televisão, plataformas virtuais, atividades impressas (explicadas de forma *online*). Tais ferramentas foram consideradas tecnologias alternativas que trouxeram inovação para a área educacional. Entretanto, devido à condição socioeconômica e/ou formativa dos envolvidos no processo (professores, familiares-mediadores e estudantes público-alvo da educação especial) para a utilização desses recursos, elas não puderam ser utilizadas de forma a garantir o ensino inclusivo, em virtude de muitos familiares – responsáveis pela mediação com os estudantes por se tratar de crianças dependentes de terceiros para executar as atividades propostas – não tinham formação para lidar com o processo de orientação. Muitos eram/são analfabetos ou simplesmente não tinham tempo para realizar as intervenções devido às atividades de trabalho em casa e fora dela.

Assim como no município de Cariacica/ES, de acordo com algumas pesquisas -PREVITALI, FAGIANI (2022), MEDEIROS (2021); CAMPOS, PEREIRA (2020), MASCARENHAS, FRANCO (2020) -, grande parte da população brasileira não se adequou às tecnologias alternativas disponibilizadas para a oferta do atendimento remoto, o que nos faz considerar que a proposta de inovação educacional por meio das TDICs que vinham sendo propagadas antes da pandemia e reforçadas durante e pós-pandemia não se efetivou, uma vez que, da forma como foi implementada, não atendeu de forma satisfatória na efetivação do ensino, principalmente, para a oferta dos estudantes denominados público-alvo da educação especial.

Isto posto, confirmamos nossa tese de que a necessidade de distanciamento social, em função da pandemia da covid-19, tornou o campo educacional - em suas ações de formação continuada de professores e de atendimento escolar - propício para consolidar a expansão do mercado de tecnologia educacional. Nessa direção, as plataformas virtuais apareceram como ferramentas de flexibilização e precarização do trabalho docente de forma concomitante.

Consideramos que, mesmo sob condições precarizadas, as formações continuadas ofertadas visaram contribuir com os planejamentos e práticas docentes. Todavia essas contribuições mostram-se insuficientes para uma formação que deveria ter como meta um horizonte humanizador e de emancipação de estudantes denominados público-alvo da educação especial.

Em suma, os anos de 2020 e 2021 serviram para validar a lógica do mercado quanto à utilização dos recursos tecnológicos e estabelecer parcerias com instituições privadas, porquanto se promoveu e incentivou a proposta educacional para a construção do conhecimento de forma imediatista – do *aprender a aprender* –, por meio de buscas aligeiradas e sem aprofundamento teórico que tem produzido o despreparo de profissionais de forma geral.

Em contradição às propostas inovadoras, percebemos que o discurso apologético e celebratório de que a escola pública brasileira deve se modernizar e que isso significa ter os mais avançados aparatos tecnológicos não se sustentou durante o contexto pandêmico. O que salvou a educação pública brasileira, durante a pandemia, de um desastre maior do que o ocorrido foi o material impresso, a construção de materiais concretos, a ligação por telefone, a disponibilidade dos professores em fazer videochamadas, entre outras ações individuais ou coletivas que eram possíveis, naquele contexto, e, sobretudo, “a consciência de classe” do professor, mesmo que não sinalizada, naquele momento, pela necessidade de não deixar ninguém para trás. Em contrapartida, o poder público estava mais preocupado com o controle do trabalho docente do que com o acompanhamento e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

As desigualdades sociais foram evidenciadas (elas já existiam), mas, com a necessidade de aderir à utilização das TDICs, ficou claro que tais recursos não estavam disponíveis para todos, pelo contrário, estava à disposição de uma parcela restrita da sociedade, ampliando ainda mais a defasagem da aprendizagem dos estudantes das classes menos favorecidas, principalmente, dos estudantes denominados público-alvo da educação especial. De acordo com Hobsbawn (1995), a impressão de avanço, devido à mediação tecnológica, contradiz às condições existenciais dos envolvidos (professores, estudantes, familiares).

Com a pandemia, ficou evidente as diferenças de classes quanto à apropriação das tecnologias para a utilização nas aulas remotas. Aparelhos manipulados no cotidiano (celular, *WhatsApp*,

computador), quando se fizeram necessários para garantir o ensino e aprendizagem, não eram compreendidos de forma a garantir o atendimento a todos, considerando que uma grande massa não tinha tais aparatos ou não conseguia utilizar de acordo com a demanda imposta.

O período pandêmico serviu para validar a lógica do mercado quanto à utilização dos recursos tecnológicos e estabelecer parcerias com instituições privadas, visto que se promoveu e incentivou a proposta educacional para a construção do conhecimento de forma imediatista – do *aprender a aprender* –, por meio de buscas aligeiradas e sem aprofundamento teórico, o que tem produzido o despreparo de profissionais de forma geral – *semiformação*.

Partindo do princípio de que os aparatos tecnológicos estão conduzindo as relações sociais e trabalhistas da sociedade e, após a pandemia, temos indicação de que a tendência é que haja a ampliação desses recursos, consideramos que, mesmo diante de um cenário complexo como o vivido nos anos pandêmicos, a utilização dos aparatos tecnológicos trouxe avanços e, nesse sentido, é urgente a realização de pesquisas que mostrem esses progressos, bem como a indicação de intervenções para a promoção de formações que atendam às reais necessidades dos professores.

Nosso estudo nos indica que é urgente que aconteçam formações que oportunizem a apropriação de conhecimentos para o manuseio das tecnologias para todos (garantidas no cronograma escolar). Formações para a apropriação dos recursos básicos como Word, Power Point, manuseio da internet para realização de buscas, entre outras ferramentas que são cada vez mais necessárias para a realização dos registros e planejamentos dos professores.

Vale destacar que a questão não se restringe ao acesso aos aparatos e técnicas de manuseio desses recursos, mas, é imprescindível revelar as condições de vida desfavoráveis para realização dessas atividades quando ofertadas a distância e no âmbito doméstico pelos alunos e professores.

É indispensável falar da desigualdade social e econômica da população brasileira. Hoje a escola concentra um papel importante que reúne alimentação, saúde, assistência social e, acima de tudo, ensino, mesmo que questionável, muitas vezes, por não permitir avanços necessários ao desenvolvimento infantil. O que nos remete a nossa epígrafe, sobre a necessidade de incluir.

Pois, o desenvolvimento humano somente acontece quando incluímos a todos os estudantes sem distinção. E, para que isso possa acontecer precisamos planejar com base nas necessidades locais, não basta ofertar recursos (TV, Internet, materiais impressos, entre outros) é não ter as condições mínimas - mediação direta do professor. Assim, “Incluir é saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história” (PADILHA, 2007, p. 117).

Consideramos que nosso estudo possa contribuir para melhorar a condição do trabalho docente, uma vez ficou comprovado que os aparatos tecnológicos utilizados durante o *teletrabalho* (*whatsapp*, plataformas virtuais, entre outros) são ferramentas que não foram suficientes para promover a formação e promoção do trabalho docente para o desenvolvimento humano. O que permitiu a oferta do atendimento remoto foi devido à resistência dos professores, principalmente os que atuaram na educação especial em lutar contra a falta de interesse dos gestores para garantir as extensões que agravaram ainda mais as condições materiais dos docentes que se viram obrigados a ampliar os custos para manter seu atendimento promovendo assim a precarização tanto no que diz respeito à remuneração, quanto nas condições materiais e emocionais.

Portanto, almejamos que novos estudos aconteçam para investigar e/ou propor novos direcionamentos no que tange à formação continuada de professores em todos os aspectos. E assim, possa haver direcionamentos do que é necessário ser abordado nas formações iniciais e continuadas para que ocorra uma qualificação teórica e técnica que atenda aos anseios e necessidades dos professores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; DA SEMICULTURA, W. Teoria. Tradução de Newton Ramos-de Oliveira. Educação e Sociedade. **Revista quadrimestral de Ciência da Educação**, Campinas: Editora Papyrus, 2007, v.17, p.388-411. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/teoria.htm>. Acesso: 16 mar. 2015.

ANDRADE, Roberta Silva de. **Tecnologias digitais de informação e comunicação em cursos de licenciatura da Ufes: os usos na formação inicial de professores**. 2016, 165f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Proletariado digital, serviços e valor. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração**. Organização de Ricardo Antunes. São Paulo: Boitempo, 2019. Pg. 15-23.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários (Degradação real do trabalho virtual)**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARCELOS, Liliam Guimarães de; VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Multifuncional e Youtuber: determinações do capital para o professor de Educação Especial**. VI Seminário Nacional de Educação Especial e XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva v. 3 n. 3, 2020: Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34281> >. Acesso em: 05 fev. 2022.

BAYER, Israel. **A política de gestão democrática no sistema municipal de ensino de Cariacica (2005-2012): alguns elementos constituintes**. 2017. 182 f.: il. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Disponível em: < <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8377> >. Acesso em: 10 jun. 2021.

BIERWAGEN, Gláucia Silva. Formação continuada docente em tempos de pandemia da covid 19: os media e as tecnologias de informação e comunicação. Intercom – **43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 1º a 10/12/2020** <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-1315-1.pdf>

BOECHARD, Gianni Marcela. **Educação, indústria cultural e ressentimento no seriado Todo mundo odeia o Chris**. 2016. 122 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 9/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069/90**. São Paulo, Atlas, 1991

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Lei número 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **LEI nº. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto 3.956**, de oito de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto 6.571**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 27 jan.2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Geral. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. **PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRODERICK, Alicia A.; ROSCINO, Robin. Autismo, Inc.: O complexo industrial do autismo. **Journal of Disability Studies in Education**, v. 2, n. 1, pág. 77-101, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348903221_Autism_Inc_The_Autism_Industrial_Complex>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002, 136p.

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho; PEREIRA, Rute. Formação de professores nas ilhas portuguesas Madeira e Açores: estratégias para o ensino remoto em tempos da COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 396-410, 2020. <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18823>>. Disponível em 10 de dezembro de 2020. Acesso em: 04 fev. 2023.

CANTOR, Renán Vega. A expropriação do tempo no capitalismo atual. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração**. Organização de Ricardo Antunes. São Paulo: Boitempo, 2019. pg. 45-61.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Plano de Ação e Diretrizes: construindo uma educação para todos junto com você**. Cariacica, 2005.

CARIACICA. **Decreto Nº 95/2020**. Consolida as medidas de organização da administração pública para enfrentamento da emergência de saúde, no município de Cariacica, em razão de surto de doença respiratória. Cariacica, 2020. Disponível em: < [https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2027-05-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201329%20-%20MLCOELHO.\(assinado\).pdf](https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2027-05-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201329%20-%20MLCOELHO.(assinado).pdf) >. Acesso em: 25 fev. 2023.

CARIACICA. **Portaria 37/2020**. Estabelece projeto de interação online com os alunos da rede municipal de educação de Cariacica, em razão da suspensão das aulas durante a pandemia gerada pelo covid-19. Cariacica, 2020a. Disponível em: < [https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2014-04-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201301-3%20\(assinado\).pdf](https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2014-04-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201301-3%20(assinado).pdf) >. Acesso em: 25 fev. 2023.

CARIACICA. **Lei Nº 4373, de 10 de janeiro 2006**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica e dá outras providências. Cariacica, 2006. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/es/c/cariacica/lei-ordinaria/2006/437/4373/lei-ordinaria-n-4373-2006-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-cariacica-e-da-outras-providencias> >. Acesso em: 10 jul. 2021.

CARIACICA. **Agenda Cariacica planejamento sustentável da cidade 2010-2030: Cultura - diagnóstico e construção de cenários**. Consultor Ernandes Zanon Guimarães, 2012a. Disponível em: < https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/Agenda_Cultura.pdf >. Acesso em: 25 jun. 2021.

CARIACICA. **Agenda Cariacica planejamento sustentável da cidade 2010-2030: Dinâmica populacional**. Consultores: BRASIL, Gutemberg Hespanha; CASTIGLIONE, Aurélia H. Castiglione, 2012b. Disponível em: < https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/Agenda_DinamicaPopulacional.pdf >. Acesso em: 25 jun. 2021.

CARIACICA. **Agenda Cariacica planejamento sustentável da cidade 2010-2030: Educação – Diagnóstico e construção de cenários**. Consultora CASTIGLIONE, Vera Lúcia Baptista, 2012c. Disponível em: < https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/Agenda_Educacao.pdf >. Acesso em: 25 de jun. 2021

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Proposta de trabalho 2013**. Cariacica, 2013.

CARIACICA. **Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Cariacica**. Coordenação geral de MOREIRA, Tereza Maria, 2014a. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/8431851-Plano-municipal-de-gestao-integrada-de-residuos-solidos-de-cariacica.html> >. Acesso em: 19 jul. 2021.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Proposta de trabalho 2014**. Cariacica, 2014b.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Proposta de trabalho 2015**: Coordenação de Educação Inclusiva. Cariacica, 2015.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Proposta de trabalho 2016**: Coordenação de Educação Inclusiva. Cariacica, 2016.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Plano de ação 2017**: Coordenação de Educação Inclusiva. Cariacica, 2017a.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Relatório final das atividades de 2017**. Cariacica, 2017b.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Plano de ação 2018**: Coordenação de Educação Inclusiva. Cariacica, 2018a.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Relatório final das atividades de 2018**. Cariacica, 2018b.

CARIACICA. Câmara Principal. **Lei N° 5950**, de 04 de janeiro de 2019. Cria o cargo de Educação Especial. Disponível em: < <http://www3.camaracariacica.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L59502019.html> >. Acesso em: 16 mar. 2022.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Plano de ação 2019**: Coordenação de Educação Inclusiva. Cariacica, 2019a.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Relatório de Gestão 2019**. Cariacica, 2019b.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Relatório final das atividades de 2019**. Cariacica, 2020c.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Plano de ação 2020**: Coordenação de Educação Inclusiva. Cariacica, 2020a.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Relatório final das atividades de 2020**. Cariacica, 2020b.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Relatório final das atividades de 2020**. Cariacica, 2020c.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Inclusiva. **Plano de Trabalho anual**: Formação em serviço/2020. Cariacica, 2020d.

CARIACICA. **Site da Prefeitura**. 2021a. Disponível em: < <https://www.cariacica.es.gov.br/secretarias/32/educacao#!> >. Acesso em: 25 jul. 2021.

CARIACICA. **Conselho Municipal de Educação – COMEC**. Cariacica, 2021b. Disponível em: < <https://www.cariacica.es.gov.br/pagina/semi-conselhos> > Acesso em: 15 jun. 2021.

CARIACICA, **DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO Cariacica-ES**, quarta-feira, 13 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%20-%202013->

10-2021%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201664%20-%20MLMCOELHO(assinado).pdf

CARIACICA. **DIÁRIO OFICIAL CARIACICA**, 2020, 38. Disponível em: [https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2027-05-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201329%20-%20%20MLCOELHO.\(assinado\).pdf](https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2027-05-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201329%20-%20%20MLCOELHO.(assinado).pdf)

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CONDE, Patrícia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. **Pandemia e atividades remotas**: possibilidades e desafios para a educação especial. Belém do Pará. Revista Cocar. V.14, n. 30. Set./Dez. 2020, p. 1-16. Disponível em: <file:///C:/Users/Gianni%20Marcela/Downloads/3744-Texto%20do%20Artigo-11827-1-10-20201209%20(4).pdf>. Acesso em 10 de março de 2021.

DANTAS, Tiago. **"Youtube"**. *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.htm>>. Acesso em 19 de março de 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Quando os tempos não são propícios para as pedagogias críticas ou quando a saída do positivismo é criptopositivista. In.: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 24-42.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FGV, CPDOC. **Partido Popular Socialista (PPS)**. Fontes: Estado de S. Paulo (14/3 e 2/5/94, 28/9/95); Folha de S. Paulo (2/5/94, 19/2 e 23/3/95); Globo (19/2, 25/6 e 4/9/95, 3 e 10/6/96); Jornal do Brasil (12/3/94, 23/1, 24/2 e 23/4/95, 14/5/96); Portal do TSE. Disponível em: <<http://www.tse.gov.br>>. Acesso em: 01 dez. 2009; PPS. Boletim; PPS: uma opção socialista. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-popular-socialista-pps> >. Acesso em 25 de julho de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011):** uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17. p. 105-124, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. V.18, n. 52, jan.-mar., p. 101-119, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

GESTRADO (2020) – GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório Técnico. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia.** Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2008.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva; ROCHA, Nezimar Soares. A gestão da Implementação da Inclusão Escolar no Município de Cariacica/ES: perpassando as Políticas Públicas e a Formação Continuada de Professores. In: **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade.** Organizadora Berenice Weissheimer Roth. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf> >. Acesso em 10 de junho de 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Notícias. **Governo decreta Estado de Emergência em Saúde Pública no Espírito Santo.** Disponível em: <<https://www.es.gov.br/Noticia/governo-decreta-estado-de-emergencia-em-saude-publica-no-espírito-santo>>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX 1914-1991.** Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Cidades e Estados: Cariacica, 2020.** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/cariacica.html> >. Acesso em 12 de julho de 2021.

INEP. **Censo Escolar 2020: Resultado Finais (redes estaduais e municipais).** Anexo I e II, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> >. Acesso em 13 de julho de 2021.

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PDE - O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília/DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>> Acesso em 25 de janeiro de 2021.

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**: notas estatísticas. Brasília/DF, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em 09 de março de 2021.

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Aluno com deficiência celebra acesso mais amplo à educação**. Brasília/DF, 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/19296-aluno-com-deficiencia-celebra-acesso-mais-ampla-a-educacao>>. Acesso em 09 de março de 2021.

INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira et al. A pandemia do covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, V.6 – N. Especial II – p. 166-187 (jun – Out 2020). Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52309>>. Acesso em 05 de fev. de 2022.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Karia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011** algumas reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. Curitiba: Editora UFPR. Educar em Revista. N.41, p.61-79, jul./set. 2011.

KENSKY, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. São Paulo: Editora Papirus, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1985

LARA, Rafael da Cunha. **Ubiquidade e a crise pandêmica**: o que há de novo no trabalho em educação? Em Tese, Florianópolis, V.17, n. 2, p. 24-43, jul./dez.,2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p24/44231>>. Acesso em 05 de fev. de 2022.

LEHMKUHL, Marcia de Souza. **O movimento apaeano e as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/684/68464195020/68464195020.pdf>>. Acesso em 05 de fev. de 2022.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16ª edição. São Paulo: ícone, 2018. P.59 – 83.

LOPES, Laís de Figueirêdo.; REICHER, Stella Camlot. **Parecer Jurídico – Análise do Decreto nº 10.502/2020 – Instituição da Política Nacional de Educação Especial – Avaliação sobre Retrocessos no Ordenamento Jurídico**. São Paulo: Instituto ALANA, 2020. p. 1-83. Disponível em: <https://sbsa.com.br/sbsa-elabora-parecer-juridico-sobre-a-inconstitucionalidade-do-decreto-10-502-2020/>. Acesso em 05 de fev. de 2022.

LURIA, Alexandre Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACIEL, Carina Elizabeth; KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Políticas Sociais, políticas de inclusão? In: KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães (org.). **Diálogos com a diversidade:sentidos da inclusão** -Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

MALANCHEN, Júlia. Pedagogia histórico-crítica e teoria curricular. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 153-234.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna – 33ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 15-29.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer 05/2020 **Olhar de Professor**, vol. 23, 2020 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=6846419502025>. Acesso em 05 de fev. de 2022.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da, SOUZA, José Vieira de, SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p. 201-225.

MEC - Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Física. Brasília – DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>>. Acesso em 22 de julho de 2018.

MEDEIROS, Danyela Martins. **O teletrabalho durante a pandemia da covid-19**: indicadores da intensificação do trabalho docente. Revista Educação e Políticas em Debate, 2021-10-01, Vol.10 (3), p. 1158-171. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/62304>>. Acesso em 05 de fev. de 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meirelles de; BAPTISTA, Claudio

Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV; FACITEC, 2011. p. 131-146.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto de inclusão escolar**. In: 10º Encontro Internacional de Formação de Professores – Enfope – e 11º Fórum Permanente de Inovação Educacional – Fopie, 2017, Aracajú. Anais [...] Aracajú: Universidade Tiradentes de Sergipe, Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/4770/1796>>. Acesso em 10 de março de 2021.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de educação especial no Brasil. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2021.

MICHELS, Maria Helena (Coord). Formação do professor de educação especial no Brasil. In: **Vídeo de apresentação do trabalho do GT 15 - Educação Especial apresentado nos dias 18 e 19 de outubro de 2021**, encomendado pela 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **COVID-19**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em 10 de novembro de 2020a.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Notícias. **Diretoria Colegiada aprova medidas em decorrência do novo coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/ana/pt-br/assuntos/noticias/diretoria-colegiada-aprova-medidas-em-decorrencia-do-novo-coronavirus-covid-19>>. Acesso em 10 de novembro de 2020b.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Trabalho Docente no Brasil durante a pandemia da covid-19**. Educação Unisinos 25, 2021. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23128/60748744> >. Acesso em 05 de fev. de 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich W. **A Genealogia da moral**. Preparação dos originais por Joaquim José de Faria. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

OLIVEIRA, Dalila A. **Das políticas de governo à política de Estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, nº 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em 14 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Elisângela dos S. de. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de organização do Sistema Nacional de Educação**: estudo de caso dos municípios de Cariacica e de Vitória/ES, 2014. 195 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PRAUN, Luci. **A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho**. Revista trabalho, Educação e Saúde, v.18, n.3, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000300306>.
Acesso em 10 de março de 2021.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia:** reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do autor, 2020. Grupo de Pesquisa e Educação, Comunicação e Tecnologia (GEC).

PREVITALI, Fabiane Santana, FAGIANI, Cílon César. **Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0.** Revista Katálysis, vol. 25, núm. 1, 2022, janeiro-Abril, pp. 156-165. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/82504/48244> >. Acesso em 05 de fev. de 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidade educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

REIS, Patricia Andrade Mendonça, *et al.* **Trabalho Colaborativo e Movimentos Formativos na Perspectiva Inclusiva em Tempos de Pandemia em Cariacica/ES.** v. 3 n. 3 (2020): VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34463> >. Acesso em 15 de maio de 2021.

RODRIGUES, César Augusto. **O investimento social privado na educação: crítica aos seus desdobramentos ideológicos na economia dependente.** 2019. Piracicaba, SP. Tese de doutorado. Disponível em [file:///C:/Users/marcela/Desktop/livros%20e%20teses%20pendentes/C%3%A9sar%20TES%20-%20O%20INVESTIMENTO%20SOCIAL%20PRIVADO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(Vers%C3%A3o%20Final%20para%20Defesa\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marcela/Desktop/livros%20e%20teses%20pendentes/C%3%A9sar%20TES%20-%20O%20INVESTIMENTO%20SOCIAL%20PRIVADO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(Vers%C3%A3o%20Final%20para%20Defesa)%20(1).pdf)

SANTOS, Renata Guilhões Barros et al. Processo de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da Covid-19: uma análise a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho. **Revista Labor**, Vol.1 (26), p.33-53, 2021-11-01. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71595> >. Acesso em 05 de fev. de 2022.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. SP: Cortez Editora: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. V. 14, n. 40, jan./abr., 2009. p. 143-155. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> >. Acesso em 20 de novembro de 2020.

SAVIANI, Demerval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In.: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de Classe e a Educação**. In: *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v.5, n 2. p. 26-46, dez. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por outra política educacional**. 5ª ed. Ver. E ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 325-350.

SAVIANI, Demerval. **Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter**. In: *Interface (Botucatu)* vol.21 n°62 Botucatu jul./set.2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-21-62-0711.pdf>>. Acesso em: 03 de outubro de 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da PHC. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a. p. 209-225.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil* Campinas: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Organizadores: FERRETI, Celso et al. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008. Pg. 151-168.

SILVA, Amanda Moreira da. Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. 5, nº 09, p. 587-610, jul. - dez./2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698/943>>. Acesso em 05 de fev. de 2022.

SILVA, Carla Michelle da et al. Formação de Professores: adaptabilidade dos profissionais da educação e a utilização das tecnologias digitais frente à crise Pandêmica. **Research, Society and Development**, 2021-03-18, Vol.10 (3), p.e3541031340. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13407>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SILVA, Elis Regina da Silva; SANTOS, Thiffanne Pereira. O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 71-82, 2021. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/27632>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. Tradução de João Peres. São Paulo: Elefante Editora, 2017.

SOUZA, Adriana da Silva et al. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino Em Perspectivas**, 2(2), 1-23, 2021. Disponível em: <

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231> >. Acesso em 05 de fev. de 2022.

SANTOS, Ramos dos Santos; VIEIRA, Wesley Amaral; SOUZA, Marizéte Silva. PANDEMIA: os desafios do ensino remoto segundo professores da Educação Básica baiana. **Plurais**. 2447-9373. 2021. V 6.n1.9665. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/9665> >. Acesso em: 05 de fev. 2022.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

VAZ, Kamille. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso: THE PRODUCTION OF A CONSENSUS. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 106 - 131, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20062>. Acesso em: 04 fev. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENTURELLI, Ricardo Manffenatti. Docência, teletrabalho e covid-19: reinvenção, pressão e exaustão do professorado em tempos de quarentena. **Revista Pegada Eletrônica**, 2021-03-02, Vol.21 (3), p.275-306. Disponível em: < <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7815/pdf> >. Acesso em 05 de fev. de 2022.

VIEIRA, Jaimilson Barros. **Condições de trabalho dos professores em tempos de pandemia**: análise do dossiê retratos da escola - v. 14 n. 30, de 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34592/1/VERS%c3%83O%20FINAL%20DO%20TCC%20-%20JAIMILSON%20BARROS.pdf> . Acesso em 05 de fevereiro de 2022.

VICTOR, Sônia Lopes. Formação inicial e pesquisa-ação colaborativa na Ufes. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meirelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores de Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV; FACITEC, 2011. p. 91-104.

VICTOR, Sonia Lopes. **O Atendimento pelo Estado à pessoa com deficiência face à pandemia do covid-19 - Sem deixar cair no esquecimento o que já estava em disputa: Uma entrevista**. In: Joaquim Colôa. (Org.). DESCONFINAR. 1. ed. Lisboa: CSC.Reticências, 2020, v. 1, p. 108-119.

VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins. **Trabalho Docente e Formação**: o que dizem os professores da Educação Especial? Uberaba: Revista Profissão Docente (*Online*), v. 17, n.36, Jan.-Jul., 2017, p. 41-54.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Psicologia da educação**. Tradução de Paulo Bezerra, 3ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras Escogidas III – **Problemas del desarrollo de la psique**. Traducción Lydia Kuper. Madrid: Machado Grupo de Distribuição, S.L 2012a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras Escogidas V – **Fundamentos da defectologia**. Traducción Júlio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribuição, S.L 2012b.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Anuência do Município de Cariacica/ES

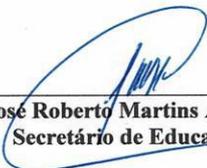
**PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEME****TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

A **Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: UM ESTUDO DE CASO* pela pesquisadora *Gianni Marcela Boecharl Magalhães*, desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Dr^a Sonia Lopes Victor.

A Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de 01/2020 até 03/2023.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante da presente pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Cariacica, 01 de junho de 2021



José Roberto Martins Aguiar
Secretário de Educação

José Roberto Martins Aguiar
Secretário Municipal
de Educação
Mat. 105657 Port. GP 001/2021

Rua Emília Monjardim, s/n – Bairro Retiro Saudoso
Cariacica – ES - CEP: 29.140-630
Tel./Fax: (27) 3336-4527

ANEXO II – Comprovante de liberação da pesquisa no Conselho de Ética

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador: GIANNI MARCELA BOECHARD MAGALHÃES

Versão: 1

CAAE: 59495422.7.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de educação Universidade Federal do Espírito Santo

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 061039/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: UM ESTUDO DE CASO que tem como pesquisador responsável GIANNI MARCELA BOECHARD MAGALHÃES, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/Campus Goiabeira em 09/06/2022 às 14:56.

ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **'TRABALHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19'**, desenvolvida pela pesquisadora Gianni Marcela Boechar Magalhães. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Professora Dr.^a Sonia Lopes Victor e tem como objetivo geral: Analisar como se configurou o trabalho docente do professor de educação especial mediante os avanços e limites da formação continuada de professores(as) de Educação Especial do município de Cariacica/ES, em um contexto da pandemia do Covid-19.

Sua participação é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Para realização da pesquisa analisaremos os dados referentes à formação ofertada no ano de 2020 e 2021, disponíveis na Plataforma *Google Classroom* do ano em questão e dos dados que serão coletados a partir de entrevistas com alguns dos professores que participaram da(s) formação(ões). A entrevista será marcada, no dia e horário, conforme a disponibilidade do participante entrevistado. Terá a previsão de duração de 30 minutos, podendo acontecer em um tempo menor ou maior do que o previsto.

O participante poderá escolher o formato presencial ou online - vídeo-chamada. Caso o entrevistado opte pela opção de vídeo-chamada (online) esclarecemos que se corre o risco de no momento da entrevista alguém que não esteja previsto chegar e ouvir o que foi abordado, sendo, portanto mais um dificultador de preservar o sigilo do que foi registrado. No formato presencial o entrevistado pode optar pelo seu local de trabalho ou em outro local que julgar ser mais confortável e seguro. O encontro acontecerá no dia e horário que for favorável para os dois (entrevistador e entrevistado). O participante terá direito ao ressarcimento de eventuais gastos para participar da pesquisa.

A fim de esclarecimentos, a entrevista será gravada em áudio, em seguida será feita a transcrição para que possamos analisar os dados. Parte dessa transcrição poderá ser utilizada, no texto, exatamente como transcrita. Os dados obtidos serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. No entanto, por se tratar de uma tese em que o registro da fala dos participantes precisa ser exposto na íntegra, a fim de garantir a veracidade dos dados, esclarecemos que o participante poderá ser identificado por algum leitor do trabalho. Sendo assim, é necessário que fique ciente que uma vez autorizada a utilização dos dados obtidos na Plataforma ou entrevista não teremos como resguardar sigilo total sobre o que será abordado. Pois, sempre haverá o risco de que em algum momento você possa ser identificado.

Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso o (a) participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, o (a) mesmo (a) terá direito a assistência e a buscar indenização. Estamos cientes que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os participantes sentirem desconforto em serem observados e/ou em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pela pesquisadora, momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim, caso ocorra algum contratempo, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas. Além disso, buscaremos auxílio/orientação/apoio acadêmico na Universidade Federal do Espírito Santo para as demandas surgidas.

Mesmo diante do risco ora citado, consideramos que sua participação será essencial para nossa análise e que tal estudo poderá contribuir para melhorar a condição do trabalho docente, uma vez que a utilização dos meios tecnológicos utilizados durante o teletrabalho (whatsapp, plataformas virtuais, TV, entre outros) são ferramentas que estão sendo adotadas como indispensáveis. Portanto, almejamos ao final do estudo perceber os implicadores que precarizaram ou potencializaram o fazer docente no processo formativo, durante o contexto de pandemia em que a utilização das TDICs foi

indispensável, a fim de direcionar o que é necessário ser abordado nas formações continuadas para que ocorra uma qualificação teórica e técnica que atenda aos anseios e necessidades dos professores.

A fim de garantir a integridade dos participantes, o pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem nenhuma identificação de indivíduos participantes. Sendo assim, caso você se sinta de alguma forma prejudicado o CEP poderá ser contatado para o caso de denúncias e ou intercorrências na pesquisa pelo telefone (27) 3145-9820 e/ou, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Pesquisadora Gianni Marcela Boechard Magalhães
Celular: (027) 99889-2750
E-mail: gianni.marcela@hotmail.com

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento e rubricue as paginas juntamente com o pesquisador, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

Assim, Eu _____ declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras as minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

_____, ____ de ____ de ____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO IV – Documento enviado às escolas pela Secretaria Municipal de Cariacica/ES para realização de assessorias referentes aos meses de agosto e setembro

ASSESSORIA PEDAGÓGICA – EDUCAÇÃO ESPECIAL/2020
AGOSTO E SETEMBRO

1. NOME DA ESCOLA:

2. Nomes da equipe gestora e pedagógica da escola.

3. Horário de funcionamento da escola.

Matutino Vespertino Noturno

4. Atualização dos nomes dos profissionais (professores, cuidadores/estagiários) que atuam diretamente na Educação Especial da escola.

5. O quadro de estudantes público-alvo da Educação Especial está atualizado e foi encaminhado para a SEME? Em que período foi o último levantamento feito pela escola? Disponibilizar o levantamento em arquivo anexo.

6. O planejamento/organização curricular dos profissionais da Educação Especial com os docentes da escola está sendo realizado de acordo com o material orientativo encaminhado pela SEME e Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional para este período de pandemia?

7. Há envolvimento e participação dos profissionais da Educação Especial nas ações voltadas para os estudantes?

8. Como está sendo feita a mediação dos professores, estudantes e famílias?

9. Com que periodicidade as atividades estão chegando até os sujeitos público-alvo da Educação Especial (semanalmente ou quinzenalmente ou mensalmente)? Quais os recursos utilizados para chegar a eles?

10. A escola tem algum estudante público-alvo da Educação Especial que **não** está buscando as atividades neste período de atividades pedagógicas não presenciais? Quais encaminhamentos a escola tem feito para estes casos?
11. Como foi feita a busca ativa dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
12. Quais os retornos que a escola possui dos estudantes que buscam as atividades (há devolutivas, correção do material)?
13. A escola está seguindo o que foi orientado e tem o controle de quantos estudantes público-alvo da Educação Especial estão buscando e devolvendo as atividades? Quantos estudantes em agosto e em setembro?

AGOSTO		
Quantidade de estudantes público- alvo	Nº de estudantes que buscaram	Nº de estudantes que devolveram

SETEMBRO		
Quantidade de estudantes público- alvo	Nº de estudantes que buscaram	Nº de estudantes que devolveram

14. A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais?

Sim Não

15. A escola tem interesse de ter uma sala de recursos multifuncionais?

Sim Não

16. A escola dispõe de espaço físico para abertura da sala de recursos multifuncionais?

Sim Não

17. Como são repostos os materiais da sala de recursos multifuncionais?

18. A escola é acessível para os sujeitos público-alvo da Educação Especial (banheiro, rampas de acesso...)? Cite o que possui.
19. Quais ações a escola tem feito para efetivar a acessibilidade dos sujeitos?
20. A escola está se organizando para o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial num possível retorno das aulas presenciais (em reuniões, Plano de Ação)? Quais estratégias a escola pretende adotar?
21. Segundo orientação da SEME/Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional, os professores de Educação Especial estão realizando o relatório mensal de vínculos e desenvolvimento de atividades de cada estudante público-alvo? Onde estão sendo arquivados? Em caso de **não** estar realizando, apresente as justificativas.
22. Quais os principais desafios encontrados no ambiente escolar neste ano de 2020 que compete à Educação Especial?
- A) Período Presencial –
- B) Período Não-presencial –
23. Há situações exitosas que podem ser relatadas sobre a Educação Especial da unidade de ensino?
24. Outras pontuações relativas à Educação Especial (se houver):

ANEXO V - Documento enviado para as escolas pela Secretaria Municipal de Cariacica/ES para realização de assessorias referentes aos meses de novembro e dezembro.

**ASSESSORIA PEDAGÓGICA – EDUCAÇÃO ESPECIAL/2020
OUTUBRO – NOVEMBRO - DEZEMBRO**

17. NOME DA ESCOLA:

DATA:

TURNO:

18. Nomes da equipe gestora e pedagógica da escola.

19. Horário de funcionamento da escola.

Matutino Vespertino Noturno

20. Houve alguma atualização dos nomes dos profissionais (professores, cuidadores/estagiários) que atuam diretamente na Educação Especial da escola? Se sim, informe abaixo.

21. Na última assessoria, solicitamos o quadro de estudantes público-alvo da Educação Especial atualizado e para ser encaminhado o levantamento para a Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional em arquivo anexo.

Observação 1: Se não foi encaminhado, favor enviar, em anexo, o último levantamento, sendo este documento relevante para pensar ações para 2021.

Observação 2: Aos que encaminharam na última assessoria, não é necessário repetir. Em caso de alguma alteração/atualização (novo estudante) nos meses de outubro, novembro ou dezembro, disponibilizar em anexo.

22. A fim de se garantir a organização municipal, gostaríamos de saber como tem sido o controle de quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial. Eles estão buscando e devolvendo (e/ou possuem registros de realização) das atividades pedagógicas não presenciais?

OUTUBRO		
Quantidade de estudantes público- alvo	Nº de estudantes que buscaram	Nº de estudantes que devolveram/realizaram

NOVEMBRO		
Quantidade de estudantes público- alvo	Nº de estudantes que buscaram	Nº de estudantes que devolveram/realizaram

DEZEMBRO		
Quantidade de estudantes público- alvo	Nº de estudantes que buscaram	Nº de estudantes que devolveram/realizaram

7. Nos meses de outubro, novembro e dezembro, o planejamento/organização curricular dos profissionais da Educação Especial com os docentes da escola foi realizado de acordo com o material orientativo encaminhado pela SEME e Coordenação de Inclusão e Diversidade para este período de pandemia? Se não foi, informe os motivos.
8. Houve envolvimento, mediação e participação dos profissionais da Educação Especial nas ações voltadas para os estudantes público-alvo e famílias? Se não houve, informe os motivos.
9. A escola tem algum estudante público-alvo da Educação Especial que **não** está buscando as atividades neste período de atividades pedagógicas não presenciais (outubro, novembro e dezembro)? Para os casos que não foram buscar, como foi realizada a busca ativa? Quais justificativas e encaminhamentos a escola tem feito para estes casos?
10. Nos meses de outubro, novembro e dezembro, a escola está se organizando e adotando estratégias para o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial num possível retorno das aulas presenciais (em reuniões, Plano de Ação)? Caso a escola não tenha apresentado as estratégias na primeira assessoria (agosto-setembro), gostaríamos de saber as ações pensadas pela escola.
11. Seguindo orientação da SEME/ Coordenação de Inclusão e Diversidade, os professores de Educação Especial estão realizando o **relatório mensal** de vínculos e desenvolvimento de atividades nos meses de outubro, novembro e dezembro de cada estudante público-alvo? Está sendo arquivada uma cópia na pasta do estudante? Em caso de **não** estar realizando, apresente as justificativas.
12. Questão aberta para a escola fazer pontuações relativas à Educação Especial (se houver):

ANEXO VI - Roteiro com as perguntas para a entrevista semiestruturada para professores que atuavam na educação especial em 2020 e/ou 2021

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES-CURSISTAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Quais as principais dificuldades encontradas para se efetivar o trabalho docente quanto à oferta do atendimento remoto no período da pandemia da covid-19 (2020 e 2021)?
2. Conte-me quais foram os recursos que você utilizou para realizar o *teletrabalho*?
3. Quais recursos o município disponibilizou para garantir o atendimento remoto? Fale um pouco sobre como esses recursos chegaram para os estudantes e se eles contribuíram com o trabalho docente do professor da educação especial.
4. Você teve dificuldade de utilizar os recursos tecnológicos (*WhatsApp, Meet, Google Classroom, e-mail* etc.) para garantir o currículo do estudante público-alvo?
5. Fale um pouco como aconteceram as formações continuadas durante o ano de 2020 e 2021.
6. Os conteúdos trabalhados, durante a formação de professores que atuam na educação especial, foram suficientes para atender às dúvidas existentes na atuação em *teletrabalho*?
7. Como a Formação Continuada contribuiu para sua prática pedagógica, durante a pandemia, no que tange ao estudante público-alvo da educação especial?
8. Existe alguma coisa que você gostaria de falar que aconteceu no período da pandemia, que te marcou como professor da educação especial?

ANEXO VII - Roteiro com as perguntas para a entrevista semiestruturada para professores que atuavam na educação especial em 2020 e/ou 2021 e atuaram em 2020 como professores formadores

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES-FORMADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Quais as principais dificuldades encontradas para se efetivar o trabalho docente quanto à oferta do atendimento remoto no período da pandemia da covid-19 (2020 e 2021)?
2. Conte-me quais foram os recursos que você utilizou para realizar o *teletrabalho*.
3. Quais recursos o município disponibilizou para garantir o atendimento remoto? Fale um pouco sobre como esses recursos chegaram para os estudantes e se eles contribuíram com o trabalho docente do professor da educação especial.
4. Você teve dificuldade de utilizar os recursos tecnológicos (*WhatsApp, Meet, Google Classroom, e-mail* etc.) para garantir o currículo do estudante público-alvo?
5. Fale um pouco sobre como aconteceram as formações continuadas durante os anos de 2020 e 2021.
6. Os conteúdos trabalhados durante a formação de professores que atuam na educação especial foram suficientes para atender as dúvidas existentes na atuação do *teletrabalho*?
7. Como a Formação Continuada contribuiu para sua prática pedagógica, durante a pandemia, no que tange ao estudante público-alvo da educação especial?
8. Existe alguma coisa que você gostaria de falar que aconteceu no período da pandemia e que marcou como professor da educação especial?
9. Enquanto professor-formador, como você considera sua participação no processo de estruturação da proposta de formação continuada no ano de 2020?
10. Como você considera que foi o movimento de orientação aos outros professores-cursistas? Descreva como se efetivou essa função.

ANEXO VIII - Roteiro com as perguntas para a entrevista semiestruturada para professores que atuavam como professores multiplicadores das TDICs

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES - MULTIPLICADORES DE TDICs

1. Como aconteceu a seleção dos formadores que atuariam como multiplicadores?
2. Qual a formação que vocês tiveram para assumir esta função?
3. Para quem foi promovida a formação para o uso das TDICs?
4. Essas formações continuadas eram obrigatórias?
5. Quais foram as maiores dificuldades encontradas?
6. Vocês ofereceram formações para as famílias dos estudantes?
7. Existe algo que o impactou durante esse período de formação que gostaria de deixar registrado?

ANEXO IX

QUESTIONÁRIO - Técnicos da SEME CARIACICA/ES

1 - Mediante a suspensão das atividades presenciais e necessidade de adoção do *teletrabalho* por meio das TDICs, como foi elaborada pela Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional a proposta de Formação Continuada para professores da educação especial no ano _____ de _____ 2020?

2 – Fale um pouco sobre como foi o trabalho de assessoria para as escolas, no contexto de pandemia da covid-19, em 2020.

3 – Relate como aconteceu a Formação Continuada, em 2021, para os professores da educação especial.

4 – Fale sobre como foi o trabalho de assessoria para as escolas no contexto de pandemia da covid-19 em 2021.
