



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE- CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - NÍVEL MESTRADO**

SILVANA TELMA DE LIMA FRITOLI

**ENSINO INCLUSIVO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO A COVID-19:
UM OLHAR NOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA**

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2022**

SILVANA TELMA DE LIMA FRITOLI

**ENSINO INCLUSIVO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO A COVID-19:
UM OLHAR NOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, vinculada à linha de pesquisa Ensino em Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Zilly

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2022**

FICHA CARTOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Fritoli, Silvana Telma de Lima
ENSINO INCLUSIVO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO A COVID-19: UM OLHAR NOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA / Silvana Telma de Lima Fritoli; orientadora Adriana Zilly. -- Foz do Iguaçu, 2022.
100 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2022.

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Isolamento social. 4. Ensino remoto. I. Zilly, Adriana, orient. II. Título.

SILVANA TELMA DE LIMA FRITOLI

ENSINO INCLUSIVO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO A COVID19:
UM OLHAR NOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADA pela seguinte banca examinadora:

Orientadora – Dr^a Adriana Zilly

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Orientadora – Dr^a Ivaneliza Simionato de Assis
Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC)

Orientadora – Dr^o Marcos Lubeck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Orientadora – Dr^a Rosane Meire Munhak da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 07 de março de 2022

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Silvana Telma de Lima Fritoli, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação do mestrado intitulada **Ensino inclusivo em tempos de isolamento social devido a covid-19: um olhar nos desafios da docência**, apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino da Unioeste, Campos Foz do Iguaçu.

Nome: Silvana Telma de Lima Fritoli

Foz do Iguaçu, 07 de março de 2022.

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que estiveram envolvidos e me apoiaram de alguma forma, principalmente minha família que sempre esteve ao meu lado.

E a todos os professores e alunos que enfrentaram o ensino remoto com bravura e coragem.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pois sem Ele nada seria possível e porque Seus planos são melhores que os meus.

Ao meu esposo Rodrigo, que me apoiou e incentivou em todo o processo do mestrado, sua presença sempre me trouxe segurança neste período tão importante para mim.

Aos meus filhos Matheus, Davi e Benjamin, por serem a razão da minha vida e busca por um mundo melhor;

Aos meus pais, pelas palavras de encorajamento para nunca desistir e seguir sempre fazendo o meu melhor;

À minha querida orientadora professora Dra. Adriana Zilly, por ser sempre tão acessível, amiga, compreensível e certa em suas orientações. Ser sua orientanda foi uma grande bênção de Deus.

Ao professor Reinaldo Prof. Dr. Reinaldo Antônio da Silva Sobrinho, por ter participado efetivamente no processo da análise estatística, muito obrigada.

Aos professores do mestrado que foram extremamente compreensivos e atenciosos durante as aulas remotas.

E a todos os professores e professoras participantes desta pesquisa, sem eles este estudo não seria possível.

"Nada na vida deve ser temido, somente
compreendido. Agora é hora de
compreender mais para temer menos."
(Marie Curie)

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CFF - Conselho Federal de Farmácia

COVID – Doença do coronavírus

CNE - Conselho Nacional de Educação

Unioeste- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo regional de educação

OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAC - Apoio a Comunicação Alternativa

PAEE - Professor de Apoio Educacional Especializado

PPGEn - Programa de Pós-graduação em ensino

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008

SAREH - Professores que atuam o Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar

SARS-CoV-2- vírus da família dos coronavírus

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED-PR - Secretaria do Estado da Educação do Paraná

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TGD - Transtornos globais do desenvolvimento

TFE - Transtornos funcionais específicos

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
AEE – Atendimento Educacional Especializado
CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CFF – Conselho Federal de Farmácia
COVID – Doença do Coronavírus
CNE – Conselho Nacional de Educação
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBC – Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NRE – Núcleo Regional de Educação
OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial de Saúde
PAC – Apoio a Comunicação Alternativa
PAEE – Professor de Apoio Educacional Especializado
PPGEn – Programa de Pós-graduação em Ensino
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008
SAREH – Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar
SARS-CoV-2 – Vírus da Família dos Coronavírus
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED-PR – Secretaria do Estado da Educação do Paraná
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TGD – Transtornos globais do desenvolvimento
TFE – Transtornos Funcionais Específicos
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa do estado do Paraná dividido por macrorregiões para observação da localização dos participantes do Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	45
Figura 2 -	Número e porcentagem por macrorregiões dos participantes do Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	46

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico - Matrículas na educação especial do Paraná conforme Censo 2019.....	33
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de professores concursados inseridos no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	39
Tabela 2 -	Perfil sociodemográfico dos professores do Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	43
Tabela 3 -	Distribuição de variáveis quanto tempo de atuação como docente e tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	44
Tabela 4 -	Distribuição de variáveis sobre a representação dos núcleos pelos respondentes do Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	46
Tabela 5 -	Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes sobre a área de atuação no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	47
Tabela 6 -	Distribuição de variáveis sobre a área de atuação dos respondentes durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	48
Tabela 7 -	Distribuição de variáveis sobre direcionamento e treinamento dos respondentes no início e durante o ensino remoto, Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	49
Tabela 8 -	Distribuição de variáveis a suficiência do direcionamento e treinamento para o ensino remoto do Atendimento Educacional do Paraná, Paraná, 2020.....	50
Tabela 9 -	Distribuição de variáveis referente ao retrocesso no aprendizado dos alunos atendidos pelos respondentes durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	50
Tabela 10 -	Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente ao retrocesso no aprendizado dos estudantes atendidos durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	51
Tabela 11 -	Distribuição de variáveis sobre a falta de recursos tecnológicos para os alunos para realizar as atividades propostas no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	52
Tabela 12 -	Distribuição de variáveis referente a participação dos pais durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	52

Tabela 13 -	Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente a opinião sobre a falta de acompanhamento por parte dos pais ou responsáveis no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	53
Tabela 14 -	Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente a opinião sobre os desafios enfrentados durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	54
Tabela 15 -	Distribuição de variáveis quanto aos desafios enfrentados pelos respondentes durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	55
Tabela 16 -	Distribuição de variáveis sobre as ferramentas tecnológicas ou materiais usados no ensino remoto.....	56
Tabela 17 -	Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente as ferramentas tecnológicas ou materiais usados no ensino remoto.....	57
Tabela 18 -	Distribuição de variáveis sobre transtornos emocionais apresentados nos respondentes durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	58
Tabela 19 -	Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente aos transtornos emocionais apresentados durante o ensino remoto.....	59
Tabela 20 -	Distribuição de variáveis referente a quantidade de alternativas escolhidas sobre transtornos emocionais X a frequência destes transtornos durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	60
Tabela 21 -	Distribuição de variáveis sobre transtornos físicos apresentados nos respondentes durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	61
Tabela 22 -	Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente aos transtornos físicos apresentados durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	62
Tabela 23 -	Distribuição de variáveis referente a quantidade de alternativas escolhidas sobre transtornos físicos X a frequência destes transtornos durante o ensino remoto.....	62
Tabela 24 -	Distribuição de variáveis sobre seguir adequadamente as recomendações da SEED durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	63

Tabela 25 -	Distribuição de variáveis sobre os objetivos iniciais propostos para ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.....	63
Tabela 26 -	Distribuição de variáveis referente a opinião dos respondentes sobre cancelar o ano letivo de 2020.....	64

FRITOLI, Silvana Telma de Lima. **Ensino inclusivo em tempos de isolamento social devido a covid-19: um olhar nos desafios da docência**, 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

RESUMO

Introdução: Após a declaração da Organização Mundial de Saúde da pandemia causada pelo novo Coronavírus, um dos aspectos mais preocupantes para os países foi o ensino presencial, pois a escola é um dos ambientes com o maior risco de transmissão do vírus. A premissa deste estudo é que os professores que atuam na educação especial estão enfrentando um dos maiores desafios de sua profissão, precisando de apoio e orientação para um trabalho mais efetivo. **Objetivo:** Analisar as repercussões do ensino remoto para a educação especial e inclusiva, com foco na atuação docente e seus desafios. **Método:** Estudo descritivo, transversal e de abordagem quantitativa realizado no Paraná, Brasil, na rede pública de ensino, com 323 professores da educação especial dos anos finais do Ensino Fundamental, com um questionário eletrônico, via *Google forms*® disparados pelos Núcleos Regionais de Educação por meio dos grupos de *Whatsapp*®. O instrumento possuía as seguintes variáveis: perfil dos respondentes; a opinião dos participantes quanto aos desafios enfrentados durante o ensino remoto; sobre o período de adaptação e treinamento; quanto ao possível retrocesso no processo de educação dos alunos e suas possíveis causas; sobre recursos digitais usados durante o ensino remoto; sobre transtornos emocionais e físicos enfrentados pelos professores e a opinião dos professores sobre os objetivos do ensino remoto na prática. A coleta de dados ocorreu em 2021. Para análise dos dados, foi utilizada estatística descritiva com teste qui-quadrado com nível de significância de 5%. Pesquisa de opinião pública, com participantes não identificados, que atendeu a Resolução nº 510/2016, a aprovação pelo Comitê de Ética de Pesquisas nº 5634721.9.0000.0107 e a aprovação pela Secretaria de Estado da Educação, conforme a Resolução nº 406/2018. **Resultados:** Os 323 respondentes estão distribuídos em 21 Núcleos Regionais de Educação participantes da pesquisa, com 95,7% do sexo biológico feminino, e 40% do total entre a idade de 50 e 59 anos. Pôde-se verificar que este período foi de muitos desafios para os docentes do Atendimento Educacional Especializado, em destaque: a adaptação da rotina e o uso de novas tecnologias no ensino remoto, relatado por 61% dos professores; evidenciou-se que: nem todos os alunos tinham tecnologia adequada para as aulas, pois 72,1% dos professores observaram esta condição; que para 66,3% dos participantes, houve falta de interesse dos estudantes nas aulas remotas; como também a falta de acompanhamento dos pais, com 57,6% de afirmativas; os treinamentos dos Núcleos Regionais de Educação não foram padrão para todo o estado; que 69% dos professores tiveram algum transtorno mental, e 63,8% algum transtorno físico, elevando o consumo de medicamentos nesse período. **Conclusão:** Diante destes achados, de forma a contribuir para o enfrentamento de problemas e lacunas que a pandemia trouxe para a educação especial e inclusiva, é essencial a elaboração de estratégias para um apoio educacional no período pós-pandemia e também para o enfrentamento de novas pandemias.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação especial; Isolamento social; Ensino remoto.

FRITOLI, Silvana Telma de Lima. **Inclusive education in times of social isolation due to covid-19: a look at the challenges of teaching**, 2020. 100 f. Dissertation (Master in Teaching). State University of Western Paraná, Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

Introduction: After the World Health Organization's declaration of the pandemic caused by the new Coronavirus, one of the most worrying aspects for countries was face-to-face teaching, as the school is one of the environments with the highest risk of transmission of the virus. The premise of this study is that teachers who work in special education are facing one of the biggest challenges of their profession, needing support and guidance for a more effective work. **Objective:** To analyze the repercussions of remote teaching for special and inclusive education, focusing on teaching activities and their challenges. **Method:** Descriptive, cross-sectional and quantitative study carried out in Paraná, Brazil, in the public school system, with 323 special education teachers from the final years of Elementary School, with an electronic questionnaire, via Google forms® triggered by the Regional Education Centers. through Whatsapp® groups. The instrument had the following variables: profile of respondents; the opinion of the participants regarding the challenges faced during remote teaching; about the period of adaptation and training; about the possible setback in the students' education process and its possible causes; about digital resources used during remote teaching; about emotional and physical disorders faced by teachers and teachers' views on the goals of remote teaching in practice. Data collection took place in 2021. For data analysis, descriptive statistics were used with a chi-square test with a significance level of 5%. Public opinion survey, with unidentified participants, which complied with Resolution No. 510/2016, approval by the Research Ethics Committee No. 5634721.9.0000.0107 and approval by the State Department of Education, according to Resolution No. 406/2018. **Results:** The 323 respondents are distributed in 21 Regional Education Centers participating in the research, with 95.7% female biological sex, and 40% of the total between the age of 50 and 59 years. It was possible to verify that this period was one of many challenges for the teachers of the Specialized Educational Service, in particular: the adaptation of the routine and the use of new technologies in remote teaching, reported by 61% of the teachers; it was evident that: not all students had adequate technology for classes, as 72.1% of teachers observed this condition; that for 66.3% of the participants, there was a lack of student interest in remote classes; as well as the lack of monitoring by the parents, with 57.6% of affirmatives; the training of the Regional Education Centers was not standard for the entire state; that 69% of the teachers had some mental disorder, and 63.8% some physical disorder, increasing the consumption of medication in this period. **Conclusion:** In view of these findings, in order to contribute to addressing the problems and gaps that the pandemic has brought to special and inclusive education, it is essential to develop strategies for educational support in the post-pandemic period and also to face new challenges. pandemics.

Keywords: School inclusion; Special education; Social isolation; Remote teaching.

FRITOLI, Silvana Telma de Lima. **Educación inclusiva en tiempos de aislamiento social por el covid-19: una mirada a los retos de la docencia.** 2020. 100 f. Tesis (Máster en Enseñanza). Universidad Estadual do Oeste del Paraná, Foz do Iguaçú.

RESUMEN

Introducción: Tras la declaración de la Organización Mundial de la Salud de la pandemia provocada por el nuevo Coronavirus, uno de los aspectos más preocupantes para los países fue la enseñanza presencial, ya que la escuela es uno de los entornos con mayor riesgo de transmisión del virus. La premisa de este estudio es que los docentes que se desempeñan en educación especial están enfrentando uno de los mayores desafíos de su profesión, necesitando apoyo y orientación para un trabajo más efectivo. **Objetivo:** Analizar las repercusiones de la enseñanza a distancia para la educación especial inclusiva, centrándose en las actividades docentes y sus desafíos. **Método:** Estudio descriptivo, transversal y cuantitativo realizado en Paraná, Brasil, en el sistema escolar público, con 323 profesores de educación especial en los últimos años de la Enseñanza Fundamental, con cuestionario electrónico vía Google Forms® activado por la Dirección Regional de Educación. Centros a través de grupos de Whatsapp®. El instrumento contó con las siguientes variables: perfil de los encuestados; la opinión de los participantes sobre los desafíos enfrentados durante la enseñanza a distancia; sobre el período de adaptación y entrenamiento; sobre el posible retroceso en el proceso de formación de los estudiantes y sus posibles causas; sobre los recursos digitales utilizados durante la enseñanza a distancia; sobre los trastornos emocionales y físicos que enfrentan los docentes y las opiniones de los docentes sobre los objetivos de la enseñanza remota en la práctica. La recolección de datos se realizó en 2021. Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva con prueba de chi-cuadrado con un nivel de significación del 5%. Encuesta de opinión pública, con participantes no identificados, que cumplió con la Resolución N° 510/2016, aprobación del Comité de Ética en Investigación N° 5634721.9.0000.0107 y aprobación de la Secretaría de Educación del Estado, según Resolución N° 406/2018. **Resultados:** Los 323 encuestados están distribuidos en 21 Centros Regionales de Educación participantes de la investigación, con 95,7% de sexo biológico femenino, y 40% del total entre 50 y 59 años. Se pudo constatar que este período fue uno de tantos desafíos para los docentes del Servicio Educativo Especializado, en particular: la adaptación de la rutina y el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza a distancia, relatado por el 61% de los docentes; se evidenció que: no todos los estudiantes contaban con la tecnología adecuada para las clases, ya que el 72,1% de los docentes observó esta condición; que para el 66,3% de los participantes, hubo falta de interés de los estudiantes en las clases a distancia; así como la falta de seguimiento por parte de los padres, con un 57,6% de afirmativas; la formación de los Centros Regionales de Educación no era estándar para todo el estado; que el 69% de los docentes presentaba algún trastorno mental, y el 63,8% algún trastorno físico, aumentando el consumo de medicamentos en este período. **Conclusión:** Ante estos hallazgos, para contribuir a abordar los problemas y vacíos que la pandemia ha traído a la educación especial e inclusiva, es fundamental desarrollar estrategias de apoyo educativo en la pospandemia y también para enfrentar nuevas pandemias.

Palabras llave: Inclusión escolar; Educación especial; Aislamiento social; Enseñanza a distancia.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	19
2. INTRODUÇÃO	20
3. OBJETIVOS	23
3.1 OBJETIVO PRIMÁRIO	23
3.2 OBJETIVOS SECUNDÁRIOS	23
4. JUSTIFICATIVA	24
5. QUADRO TEÓRICO	26
5.1 Educação no Brasil	26
5.2 Educação especial inclusiva no Brasil – Leis e diretrizes	28
5.3 Educação especial inclusiva no Paraná	31
5.4 Pandemia Covid-19	33
5.5 Ensino Remoto	34
6. MATERIAIS E MÉTODOS	39
6.1 TIPO DE ESTUDO	39
6.2 POPULAÇÃO DA PESQUISA	39
6.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	39
6.4 CENÁRIO DO ESTUDO	40
6.4.1 Coleta de dados	40
6.5 ANÁLISE DE DADOS	41
6.6 ASPECTOS ÉTICOS	42
6.7 ANÁLISE CRÍTICA DOS RISCOS E BENEFÍCIOS	42
7. RESULTADOS	43
8. DISCUSSÃO	65
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A	90
ANEXO A	97
ANEXO B	100

1 APRESENTAÇÃO

Desde minha graduação em pedagogia, em 2004, atuei em diversos campos do ensino, mas o que mais me agradava era estar juntos aos alunos em sala de aula dividindo e compartilhando conhecimento.

Sobre a educação especial e inclusão, minha primeira experiência foi ainda durante a graduação, durante um projeto de extensão em parceria com a prefeitura de Engenheiro Coelho-SP, quando ministrava aulas para uma classe de Jovens e Adultos (EJA). Ali tive uma aluna com deficiência auditiva, e de certa forma, senti na pele a insegurança que muitos professores sentem diante desta situação. Um misto de insegurança e vontade de ensinar, me despertaram para este tema.

E no decorrer da minha trajetória como professora convivi com vários outros alunos com deficiência, os quais me ajudaram a compreender o quão é possível a aprendizagem quando se está envolvido com o propósito de incluir verdadeiramente. Mas mesmo assim, me via à frente de vários desafios, e muitas vezes me perguntava qual seria o melhor caminho para ajudar meu aluno, ou em alguns momentos, os alunos. Me questionava, se eu realmente estava proporcionando o melhor, se eu estava fazendo com que ele se sentisse parte de um todo.

Neste percurso, fiz uma especialização em Neuropsicopedagogia com o objetivo de ajudar meus alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, para conhecer mais sobre os direitos dos alunos com deficiência, e entender como se dá o ato de incluir, principalmente perceber os desafios dos professores neste vasto campo ainda tão incerto. Esta especialização me ajudou muito a clarificar assuntos que envolvem o ensino especial inclusivo, mas sentia que precisava de mais conhecimento sobre este tema.

Foi então que em 2019, eu e minha família fomos morar em Foz do Iguaçu-PR e acabei conhecendo o Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Percebi que neste programa continham linhas de pesquisas correlacionadas com o meu interesse e já no segundo semestre deste mesmo ano, comecei a frequentar uma disciplina como aluna especial.

Desta forma, ao final do ano de 2019, me candidatei como aluna regular e passei no processo seletivo com o objetivo de contribuir com uma pesquisa que estivesse relacionada com a educação para pessoas com deficiência, já que era um assunto tão pertinente aos meus desejos como também da sociedade.

E neste contexto de pandemia que estamos vivendo, creio que é mais que necessário, observar como está ocorrendo a educação especial inclusiva, que já era desafiador no ensino regular, me questiono sobre como os professores estão lidando com essa modalidade visto que a COVID-19 explicitou essa demanda que já ocorreria com crianças em condições de vulnerabilidade de saúde, como as internadas ou acamadas.

2 INTRODUÇÃO

A inserção da pessoa com deficiência no Brasil foi marcada por estigmas e segregações, trazidas pelo contexto europeu que perdurou por muitos anos (JANNUZZI, 2017; MAZZOTTA, 2017). Uma cultura de descarte, marcada por atrocidades e descaso com o ser humano que muitas vezes era eliminado da sociedade de diversas formas (SILVA, 1987).

De maneira bem tímida, a tentativa de inclusão começou com uma roupagem mais assistencialista, com a ação das Santas Casas de Misericórdia inauguradas em nosso país entre os anos de 1543 e 1653, que davam assistência, principalmente aos pobres, doente e deficientes. Neste contexto social, muitas vezes as crianças deficientes eram descartadas nas ruas para serem comidas por cães e outros animais (JANNUZZI, 2017).

Posteriormente com a criação de centros de apoio para pessoas cegas, tais como o Instituto dos Meninos Cegos em 1885, o Instituto dos Surdos Mudos em 1857 e Instituto Pestalozze em 1926 (BAPTISTA, 2019).

Hodiernamente, a Educação Básica no Brasil é pautada por leis que garantem aos alunos a condição de desenvolvimento intelectual, físico e social, oferecendo o direito de frequentar uma escola de forma regular. Pois já na nossa Constituição Federal de 1988, artigo 205, cita o direito a educação a todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1988). Também já era mencionado o Plano Nacional de Educação (PNE), lei n. 13.005/2014, um plano unificado de objetivos e metas com elaboração e vigência decenal, dando o direcionamento das ações governamentais em relação a educação no Brasil (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Um dos pontos importantes na evolução da educação especial em nosso país é que desde a Constituição de 1988, no artigo 208, os alunos com deficiência têm amparo legal para frequentar, preferencialmente, uma sala de aula do ensino regular (BRASIL, 1988). Da mesma forma, hoje a Lei nº 12.796, de 2013, dá a possibilidade de o aluno participar ativamente das atividades de uma sala regular (BRASIL, 2013).

Sendo assim, alguns marcos históricos pontuaram o desenvolvimento da educação especial inclusiva em nosso país. Eventos internacionais como a Conferência Educação para todos na Tailândia de 1990 e a Conferência de Salamanca de 1994 em Salamanca, na Espanha, impulsionaram a elaboração de políticas públicas para os aspectos inclusivos (UNESCO, 1994).

Desta forma, o ensino regular vem sendo pautado por um parâmetro de conteúdos pré-estabelecidos, estratégias pedagógicas, projetos educacionais, como também a definição das faixas etárias em sua série correspondente (AMESTOY; TOLENTINO-NETO, 2017). Deste então, o PNE veio sendo elaborado, mas somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que sua elaboração se torna obrigatoriedade da União em colaboração com os estados e municípios (BRASIL, 1996).

Já sobre a educação especial no Brasil, ocorreram transformações nos últimos cinquenta anos, mas desde o período imperial temos registros da intenção em proporcionar algum tipo de apoio às pessoas com alguma deficiência (BAPTISTA, 2019). Percurso transcorrido até chegarmos a uma proposta de educação especial inclusiva apoiada legalmente em nossos dias, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008).

Atualmente, segundo o Censo de 2019, as matrículas da educação especial chegaram a 1,3 milhão no ano de 2019, com um crescimento significativo desde o ano 2015 com um aumento de 34,4%. Entre estas matrículas 70,8% foram realizadas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2019), ressaltando aqui a necessidade de um diálogo e reflexão sobre a prática docente voltada para a educação especial inclusiva neste ciclo.

Contextualizando o cenário atual, ao final de 2019, a China foi surpreendida com um novo vírus, o SARS-CoV-2 e a doença em consequência dele, a COVID-19, com poder altíssimo de disseminação e com letalidade média próxima de 5%. Este cenário pôs o mundo todo em alerta sobre o início de uma pandemia, e conseqüentemente, não demorou para se tornar realidade para todos, levando países a implantar políticas de isolamento social (ARRUDA, 2020).

Logo, as aulas foram suspensas por tempo indeterminado para todo os níveis de ensino, suspendendo as atividades discentes e docentes presenciais e substituindo pelo ensino remoto (ARRUDA, 2020). As estratégias pedagógicas estaduais para o ensino remoto no Brasil foram diversas, incluindo plataforma *online*, vídeo aulas gravadas, materiais digitais via redes, aulas *online* ao vivo, aulas via TV, orientação genéricas via redes sociais, tutoria por redes sociais (CIEB, 2020).

Estas novas abordagens educacionais foram amparadas através de decretos e leis emitidos pelo governo federal, em destaque a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), estabelecendo cuidados mediante a uma possível pandemia e o Parecer nº 5/2020 de 30 de maio de 2020 (BRASIL, 2020b), com diretrizes para organização do novo calendário escolar aprovado pelo o Conselho Nacional de Educação - CNE, dispensando os 200 dias letivos obrigatórios (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021). Levando assim, a toda uma reorganização escolar, interferindo diretamente na rotina de professores, gestores pais e alunos.

Discussões já são percebidas através de pesquisas e resultados empíricos de que estas mudanças interferiram em várias questões que não só envolviam a área educacional, mas também o psicológico de todos os envolvidos, pois com o início da pandemia muitos pontos frágeis de nossa sociedade vieram à tona. Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) destacam a falta de acesso à tecnologia digital para alunos, professores e até escolas que não tinham preparo, dificultando a adaptação inicial do ensino remoto.

Sendo assim se inicia uma nova fase de ensino no país, cheio de dúvidas e incertezas, principalmente por parte dos professores que se apresentam diante deste desafio do ensino remoto. Frente à esta realidade de ensino e contexto escolar, questiona-se: Quais os desafios do professor com alunos com deficiência em tempos de isolamento social? Os professores tiveram algum direcionamento para trabalhar com os alunos com deficiência durante o isolamento?

Neste escopo, o estudo tratará de identificar e analisar a repercussão do isolamento social no ensino remoto para a educação especial inclusiva, a fim de investigar a atuação docente e seus desafios nesta modalidade de ensino.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO PRIMÁRIO

- Analisar as repercussões do ensino remoto para a educação especial inclusiva, com foco na atuação docente e seus desafios.

3.2 OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

-Descrever o cenário educacional inclusivo após o início do isolamento social devido a Covid-19 no Paraná;

-Investigar a repercussão do isolamento social e o ensino remoto no contexto de inclusão escolar na percepção dos professores do Atendimento Educacional Especializado do Paraná.

4 JUSTIFICATIVA

O ensino tem um papel importante no desenvolvimento de qualquer indivíduo, podendo proporcionar uma transformação de pensamento e atitudes durante os anos de estudo e escolarização. O direito de aprender é garantido para todos os brasileiros, e se espera que, para todos os alunos sejam oferecidas as oportunidades de um ensino de qualidade (BRASIL,1988).

De acordo com leis vigentes no Brasil, a educação especial deve garantir estas mesmas oportunidades da educação regular aos alunos com deficiência, pois a inclusão de alunos no ambiente escolar regular já é uma realidade que oportuniza uma convivência com outros alunos, permitindo um ambiente de socialização, aprendizado colaborativo e desenvolvimento de suas capacidades (BRASIL, 1996).

Com a implementação destes aspectos legais, a educação especial passa a ser regida por uma proposta educacional baseada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-(PNEEPEI) (BRASIL, 2008), organizada através de recursos pedagógicos e ambiente escolar que ultrapassem as barreiras para a completa participação no aluno no ambiente escolar regular. Desta forma o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser exigência como também um professor interprete de Libras quando necessário (FERREIRA; NEVES; RAHME, 2019).

Neste sentido, confirma-se com as bases teóricas de Vigostky (1997), de que a educação especial tem suas particularidades e proporciona ao aluno uma convivência com os demais níveis de conhecimento intelectual, favorecendo interação, desenvolvimento e o crescimento do aluno com alguma limitação. Sendo assim, percebe-se que a interação psicossocial propicia um maior amparo do aluno especial do que a segregação do mesmo.

A pandemia trouxe a necessidade do ensino remoto, contudo, este já era necessário em situações particulares, mas que nem sempre eram evidenciadas, portanto, a pandemia oportunizou que uma discussão ocorresse, pois existem crianças em condições de vulnerabilidade de saúde e educação que já podem ter tido a necessidade de receber o ensino remoto em ocasiões passadas ou que precisarão no futuro. Logo, o professor passa a ser o ponto chave para o desenvolvimento de estratégias a fim de ajudar o aluno nesta adaptação, mas em

contrapartida este mesmo professor teve que se adaptar de forma abrupta e repentina para se familiarizar com tecnologias novas e técnicas do ensino *online* (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020).

Alguns estudos já evidenciam limitações no ensino de alunos com deficiência, como o de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), que apresentam as dificuldades dos professores de alunos com deficiência auditiva, observadas durante o ensino remoto, envolvendo questões econômicas, falta de auxílio, didática divergente do ambiente familiar, dificuldade em compreender enunciados/atividades e distância física entre os envolvidos.

Neste contexto, percebe-se a necessidade de uma reflexão sobre a atuação dos professores de estudantes com deficiência durante o ensino *online* evidenciado pela Covid-19, mas que pode fazer parte da rotina de milhares de crianças devido a inúmeros outros fatores, averiguando os principais desafios neste momento.

5 QUADRO TEÓRICO

5.1 Educação especial no Brasil

Se tratando da educação do aluno com deficiência, Jannuzzi (2017) indica que os primeiros fragmentos de institucionalização tiveram pouca força no Brasil, ainda ressalta que as primeiras tentativas de apoio a pessoa com deficiência surgiram como forma beneficente, por meio das Santas Casas de Misericórdia, fundadas entre 1543 e 1653, para atender aos necessitados, incluindo pobres, doentes e deficientes.

Outras iniciativas apareceram por volta do século XIX por meio das irmãs de caridade de São Vicente de Paula, desta forma as crianças recebiam cuidados físicos e educativos. Quando chegavam aos 7 anos de idade os meninos e meninas eram separados, as meninas seguiam para o Seminário da Glória, de 1825, já os meninos eram encaminhados para o Seminário de Sant'Ana, fundado em 1824 (JANNUZZI, 2017; MAZZOTTA, 2017).

Ainda de acordo com Jannuzzi (2017), outras ações na intenção da institucionalização para ensino da pessoa com deficiência foram criadas, e em 1835 Cornélio França propôs a criação do cargo de professor especializado para o ensino de surdos-mudos e cegos, o que levou mais 22 anos para que isso viesse a acontecer.

Entre todo este contexto, algumas transformações deste período histórico de nosso país foram influenciadas diretamente pelos costumes europeus, logo houve uma expansão no campo da medicina e na assistência da pessoa com deficiência (JANNUZZI, 2017; SILVA, 1987).

Nesta perspectiva, os primeiros marcos institucionais em prol da pessoa com deficiência realizados por Dom Pedro II, começaram a surgir por volta de 1854, mais precisamente com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, depois renomeado Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2017; SILVA, 1987).

Outra instituição que marcou o início da assistência do deficiente no Brasil foi o Instituto dos Surdos-Mudos, fundada em 1857 também no Rio de Janeiro, posteriormente renomeada para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e assim conhecido atualmente. E outro estabelecimento era o chamado Asilo para

Alienados São João de Deus, em 1874, em Salvador na Bahia, que visava o atendimento dos 'anormais' (JANNUZZI, 2017, MAZZOTTA, 2017).

Diante do exposto, vislumbra-se aí uma iniciativa em proporcionar para essas crianças, mesmo que de forma segregada, uma inserção delas no meio educacional.

O foco desta pesquisa não é o de detalhar todos degraus históricos da educação do aluno com deficiência no Brasil, mas sim de dar um vislumbre geral de como não foi fácil este início, considerando assim, pertinente a demonstração das primeiras vitórias, mesmo que não fossem as melhores, mas as que proporcionaram o galgar de um fio condutor para as ações nacionais em prol do deficiente e sua inclusão escolar e social nos anos seguintes.

Neste sentido, alguns eventos internacionais foram pontuais para que iniciativas fossem tomadas por parte do governo, os quais foram se alinhando com compromissos em prol da educação e dos direitos humanos, o que favoreceu muito para o desenvolvimento de lei que viessem a amparar o deficiente em nosso país.

Considerando assim que, em 1990 aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, contribuiu significativamente para o desenvolvimento educacional de diversos países. Com o foco nas “[...] necessidades básicas de aprendizagens nas competências e habilidades [...]”, firmando, neste sentido, um compromisso com 155 países (UNESCO, 1990). Visto que, neste contexto histórico, o Brasil era um dos países participantes com maior índice de analfabetismo (LUDWIG; SILVA; SOUZA, 2018).

Diante desta realidade e partindo da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN) foi atualizada em 1996, pois sua última versão era de 1971 (MAZZIONI; TREVISOL, 2018). Sendo assim, a LDBEN de 1996 fundamentou todo o ensino brasileiro desde então, regimentando o ensino regular.

Atualmente, o ensino regular se constitui ao ensino comum respeitando as faixas etárias estabelecidas através da Lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006, Art. 32. Para o ensino fundamental a Lei estabelece algumas normativas quanto a duração deste período de ensino, assim descrito: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se

aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 2006).

Vislumbrando este enredo, podemos assim contextualizar a prática no ensino inclusivo no Brasil, já que desde a Constituição de 1988 foi firmada a declaração do direito ao aluno com deficiência de frequentar, preferencialmente, a classe de ensino regular (BRASIL, 1988).

5.2 Educação especial inclusiva no Brasil – Leis e diretrizes

A partir das duas principais conferências mundiais voltadas para a educação e educação especial nos anos noventa, a primeira com o tema “Educação para todos”, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, e a segunda com a Conferência Mundial de Educação Especial, de 1994 realizada em Salamanca na Espanha, muitas políticas públicas do Brasil foram reestruturadas de acordo com as declarações expostas e firmadas nestes eventos (BRASIL, 1990; UNESCO, 1994).

Diante do exposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN), foi instituída em 20 de dezembro de 1996, no Art. 58, que define a educação especial como a “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Reestruturada em 2013 por meio da Lei nº 12.796 do Art. 58 em concordância com as demandas voltadas para a inclusão educacional, como “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2013). Firmando a orientação do atendimento do aluno preferencialmente no ensino regular, encaminhando o aluno ao atendimento educacional especializado quando necessário.

Em 2001, o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC) em concomitância ao Plano Nacional de Educação para os anos de 2001 à 2011, aplica a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001). Permitindo uma visão mais abrangente para as ações educacionais direcionadas para estudantes com deficiência, garantindo também os mesmos direitos e oportunidades de desenvolvimento por

meio da permanência na classe regular de ensino, e quando necessário o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com as ações políticas voltadas para a inclusão e não somente para o foco da educação especializada, em conformidade com os compromissos internacionais, o Brasil direcionou suas políticas públicas para a educação do aluno com deficiência em conformidade com os propósitos da inclusão e não da segregação (BAPTISTA, 2019).

Com este pensamento, em 2008, o Ministério da Educação elabora “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), visando direcionar a atuação da educação especial no Brasil com uma abordagem inclusiva, apresentando também o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve acontecer de forma inclusiva, ou seja, preferencialmente no ensino regular. E em 2009 estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado através da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 de acordo com o Decreto nº6.571/2008 (BRASIL, 2009) mencionado anteriormente.

Sendo assim, o apoio do AEE acontece através das salas de apoio mediadas por um professor especialista ou professor acompanhante em sala de aula. Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu Art. 1º, “[...] complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2010).

Hoje tem-se a legislação do Plano de Educação Nacional de 2014, Lei nº 13.005/2014, que estará vigente até 2024. Esta apresenta em uma de suas diretrizes os aspectos que abordam a inclusão no âmbito educacional, no Art. 2º inciso III a “- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;” (BRASIL, 2014). Como também no Art. 8º, 2º parágrafo no inciso III garantindo “[...] o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;” (BRASIL, 2014).

Vale ressaltarmos que em 2019 ocorreu a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI por meio do Decreto nº 9.456/2019, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), indo na contramão do processo educativo inclusivo em nosso país.

Como também o Decreto emitido pelo governo federal em 30 de dezembro de 2020 de nº 10.502/2020, que Institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, que dá aos pais e alunos(as) a opção facultativa de matrícula em instituições especializada (BRASIL, 2020c). Este documento levantou muitas vozes sociais, principalmente por especialistas em educação inclusiva, no argumento de que esta posição do governo seria uma regressão para a educação inclusiva no Brasil, levando assim ao indeferimento pelo Supremo Tribunal Federal para suspender a eficácia do decreto, no dia 01 de dezembro, por ser um decreto inconstitucional.

Desta forma vemos que a educação inclusiva em nosso país é constantemente colocada em pauta de debate, pois cada vez mais as pessoas com deficiência têm lutado por seus direitos. Sendo assim, a deficiência, seja cognitiva ou física, vem se tornando menos preconceituosa aos olhos da sociedade, “assumido sentidos diferentes a partir de tratamentos sociais, científicos, filosóficos, culturais, que caminham para conotações cada vez menos depreciativas” (MANTOAN, 2006, p. 38).

Segundo Mantoan (2017), é nosso dever legitimar a escola como um lugar onde todos têm o mesmo direito de aprender e pertencer ao espaço escolar, respeitando as diferenças e preposições que fazem a inclusão acontecer.

Para tanto, é necessário que toda organização escolar atente para as diferentes características dos estudantes em condições especiais. Sendo que o planejamento do ensino deve observar as necessidades e obstáculos que prejudicam o processo de aprendizagem (MITLER, 2003).

Para Mitler (2003), a inclusão vai muito além da simples recolocação de alunos com deficiência no ensino regular, mas sim da tomada geral da responsabilidade no ensinar. Neste sentido, o professor tem um papel importante para que a aprendizagem seja significativa para todos os alunos neste contexto de ensino inclusivo.

Desta forma, indo ao encontro do que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015 estabelece para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, incluindo: acessibilidade, igualdade e não discriminação, proteção, direito à vida, direito à habilitação e à reabilitação, direito à saúde, à educação, à moradia, direito ao trabalho, entre outros (BRASIL, 2015).

5.3 Educação especial inclusiva no Paraná

O Paraná administra suas normas, diretrizes e orientação para a educação especial inclusiva, alicerçadas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDBEN (BRASIL, 1996) e outras leis federais que normatizam os direitos educacionais do aluno com deficiência. A elaboração de leis, normas, decretos e normativas foram sendo elaboradas a partir das necessidades em estar em conformidade com as leis federais.

Sendo assim, em 2003, o estado publicou através da Deliberação n.º 2, de 02 de junho com as normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná (PARANÁ, 2003). Assegurando ao aluno:

- I. acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes;
- II. professores e equipe técnico-pedagógica habilitados ou especializados;
- III. apoio docente especializado, conforme a oferta regimentada;
- IV. redução de número de alunos por turma, com critérios definidos pela mantenedora, quando estiverem nela incluídos alunos com necessidades educacionais especiais significativas os quais necessitam de apoios e serviços intensos e contínuos;
- V. atendimento educacional especializado complementar e suplementar;
- VI. flexibilização e adaptação curricular, em consonância com a proposta pedagógica da escola;
- VII. projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados;
- VIII. oferta de educação bilíngüe. (PARANÁ, 2003, p. 3-4)

Conseqüentemente, em 2006, a Secretaria do Estado da Educação (SEED) estruturou as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos com o objetivo de direcionar as práticas educacionais para o

ensino público do Paraná, e permitindo uma inclusão significativa contextualizada com a inclusão social (PARANÁ, 2006). Em foco, oportunizar ao aluno um currículo flexibilizado, métodos alternativos e outros recursos disponíveis em favor do desenvolvimento do aluno.

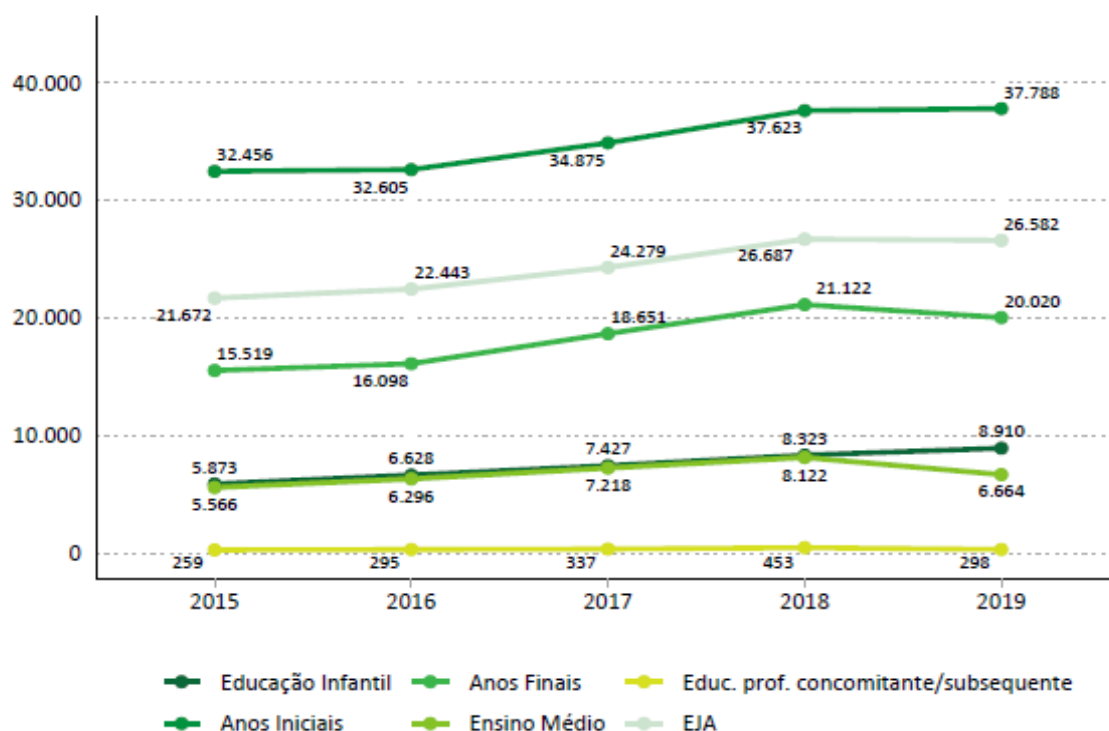
Outras iniciativas corroboraram com o desenvolvimento da educação inclusiva no Paraná como a lei n. 18.419 de 07 de janeiro de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, com princípios de oferecer ao deficiente: respeito e dignidade; a não discriminação; a inclusão social; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre homens e mulheres; o respeito a diferença e “o respeito pela capacidade em desenvolvimento das crianças e adolescentes com deficiência.” (PARANÁ, 2015).

No momento a educação inclusiva no Paraná ocorre por meio do Atendimento Educacional Especializado em que o docente pode atuar em diversas áreas, tais como Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuropsicomotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento, e Transtornos Funcionais Específicos; Deficiência visual; Surdocegueira; Surdez (Tradutor Interpretre); Altas Habilidades/Superdotação; Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE; Apoio a Comunicação Alternativa – PAC; Professores que atuam o Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar- SAREH ou Escolas Especializadas e Centros de Atendimento Educacional Especializados (PARANÁ, 2018)

No referido estado, o professor para o AEE deve passar por concurso público e estar capacitado com graduação (Licenciatura plena em Educação Especial) ou pós-graduação *Latu senso* ou *Stricto Sensu* em Educação Especial, mas para funções específicas como para atuar em “salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação, Centros de Atendimento Educacional Especializado, Guia-intérprete, Professor de Apoio à Comunicação Alternativa - PAC e Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE”, os professores precisam serem certificados (PARANÁ, 2018).

Os últimos dados do Censo escolar de 2019 apontam um crescimento considerável no estado no que tange a educação especial inclusiva, chegando a 100.262 alunos matriculados, com um crescimento de 23,3% em relação as matrículas de 2015. Conforme o Gráfico 1:

Gráfico1: Matrículas na educação especial do Paraná conforme Censo 2019.



Fonte: INEP, 2019.

Apesar disto o Paraná ainda é um dos estados do Brasil com menor percentual de alunos de educação especial incluídos em classe comum no ensino fundamental (INEP, 2020). Necessitando assim de uma revisão quanto aos parâmetros e práticas direcionadas pelos órgãos competentes, para que a educação especial inclusiva aconteça cada vez mais de maneira satisfatória dando o direito e oportunidade ao aluno com deficiência de se desenvolver de maneira integral.

5.4 Pandemia da COVID-19

De acordo com Arruda (2020), o novo Coronavírus (Sars-CoV-2), que ocasiona a doença da Covid-19, teve seu início na China, mais especificamente na cidade de Wuham, em dezembro de 2019 e devido ao seu poder altíssimo de transmissão, em pouco tempo este vírus se tornou uma preocupação mundial, tanto que Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, declarou estado de pandemia em 114 países.

Ainda conforme Arruda (2020), com o isolamento social e a obrigação de *lockdown* nas regiões mais afetadas, as escolas tiveram que se reestruturar, fazendo com as pessoas assumissem várias posições acumulando trabalho, ensino dos filhos e cuidados domésticos. Inicialmente, logo após o período de *lockdown* na China, percebeu-se que o ensino remoto emergencial deveria permanecer por pelo menos 5 meses, o que infelizmente ainda se mantém em muitas regiões do mundo.

No dia 6 de fevereiro de 2020, o Brasil publicou a Lei nº 13.979, estabelecendo critérios e cuidados referentes a uma possível entrada do vírus no país, com destaque para o início de quarentena (BRASIL, 2020).

Sendo que a primeira pessoa a ser diagnosticada com Covid-19 foi em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo, um homem de 61 anos foi infectado depois de uma viagem à Itália. Depois deste primeiro caso não demorou muito para surgirem muitos outros casos em todo o país (BARRETO; ROCHA, 2020).

Segundo Arruda (2020), um dos aspectos preocupantes sobre a educação para os países foi a questão do ensino presencial, pois a escola é um dos ambientes com o maior risco de transmissão do vírus, sendo os alunos e professores vetores para a disseminação da doença.

Conseqüentemente a confirmação da entrada do vírus no território brasileiro, colocou os governos federal e estaduais em alerta para o possível fechamento das instituições de educação no país (ARRUDA, 2020). E após o posicionamento da OMS referente a pandemia, medidas começaram a ser tomadas em todo o território nacional.

Desta forma o Brasil logo tomou posição sobre o ensino online com a Medida Provisória n 934, de 1º de abril de 2020, com as orientações básicas, ficando a

cargo dos estados as orientações para os seus municípios (BRASIL, 2020). No Paraná, as ações foram realizadas baseadas no Decreto Estadual n.º 4.230, do dia 16 de março de 2020 (PARANÁ, 2020a).

5.5 Ensino Remoto

No Paraná o ensino remoto foi indicado depois da suspensão das aulas após o dia 20 de março, por meio de pronunciamento do Governador Carlos Massa Ratinho Júnior no dia 16 de março de 2020, conforme o Decreto estadual n.º 4.230 para o enfrentamento de emergência de saúde pública devido ao Coronavírus – COVID-19, com a suspensão das aulas por tempo indeterminado de acordo com o processo nº 32/2020 emitido no dia 31 de março (PARANÁ, 2020b).

Desta forma, segundo Moreira e Schlemmer (2020), os professores foram obrigados a readaptar suas metodologias que antes eram aplicadas de forma presencial, passando a serem mediadas por dispositivos *online*, transcorrendo assim o início do ensino emergencial na maioria das instituições de ensino no Brasil.

Vale abrir um parêntese nesta linha de pensamento sobre a diferença entre a Educação a distância (EAD) e o ensino remoto, pois são distintos, mas é um assunto que tem trazido más compreensões neste contexto de pandemia, sendo muito pertinente o esclarecimento (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

O ensino remoto trata de uma medida emergencial temporária com o objetivo de transmissão das mesmas informações que antes eram atendidas no ensino presencial por meio de TV, rádio ou *internet*. Este processo já comum em alguns países do Oriente Médio, em que crianças precisam se ausentar das escolas devido aos conflitos de guerra desta região (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Por outro lado, segundo Moreira e Schlemmer (2020), a educação a distância é caracterizada pelo uso das tecnologias da internet para amparar o processo de aprendizagem de forma que haja um constante compartilhamento de informação entre aluno, ambiente virtual, professores e tutores, podendo ter momentos síncronos e assíncronos, totalmente *online* ou semipresencial. Hoje regimentado pelo Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017).

Com estes breves esclarecimentos, fica claro que o ensino remoto é desafiador, justamente pelo fato de ser emergencial, e principalmente no contexto do nosso país que nunca passou por uma experiência como esta. Instintivamente, também, porque é impossível termos as mesmas experiências do ensino presencial por meio de *lives* e ou plataformas digitais, pois o contato com o professor é insubstituível para o ensino (ANTUNES; COUTO; FILHO, 2020).

Diante deste cenário, muitos questionamentos de cunho social foram levantados com relação ao ensino emergencial, pois escancarou as diferenças sociais através da falta de acesso ao ensino *online* por alguns alunos, como também a falta de emprego e condições primárias de sobrevivência (BARRETO; ROCHA, 2020).

Haja vista que o AEE já ocorria de forma remota antes da pandemia, nominada no Paraná como Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), com alunos em condição fragilizada de saúde, estando internado em um hospital ou acamado em domicílio.

Quando os estudantes estão impossibilitados de frequentar a escola, durante o período de internação, há uma necessidade de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, objetivando a inclusão e contribuindo para a humanização da assistência hospitalar (CLARO; RIBEIRO; NOZU, 2020, p. 301).

Segundo Redig e Souza (2016), apesar da modalidade domiciliar ou hospitalar ser um desdobramento do AEE, são distintos um do outro e evidenciam a necessidade de organização e prática fundamentadas, exigindo do professor uma adaptação de ambiente, materiais e métodos, como também precisando do apoio, colaboração e participação da família durante o AEE. Condições estas semelhantes às que os professores estão enfrentando durante o ensino remoto devido a pandemia pela COVID-19.

Em contrapartida, as políticas públicas como o documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar publicado pelo MEC em 2002, com estratégias e orientações “interferem na estruturação de programas e serviços básicos de atendimento aos estudantes.” (VENÂNCIO; PETERS; COSTA, 2020, p. 11).

Propiciando a necessidade de uma ressignificação da ação docente hospitalar e domiciliar, como evidencia pesquisa realizada em um hospital no Sul do Brasil:

Da mesma forma, destacamos a importância de repensarmos o uso e acesso das tecnologias para o ensino, sendo urgente ressignificar os significados de ensinar na sociedade atual frente a crescente desvalorização dos professores e da educação brasileira diante da desigualdade que complexifica a ação docente e a vida e participação social, digital e educacional dos brasileiros nas diferentes regiões e comunidades que compõe nosso imenso país, sob compreensão de que a educação não muda o mundo, mas como Paulo Freire bem enfatizou, muda as pessoas que tem poder de mudar o mundo (VENÂNCIO; PETERS; COSTA, 2020, p. 12).

Observando por esta perspectiva, a prática docente através do AEE durante a pandemia ocasionada pela COVID-19, proporcionou novos olhares para o ensino remoto que já existia nos hospitais e domicílios, trazendo novas discussões e reflexões para essa prática.

De antemão assumindo que este desafio se estenderá por tempo indeterminado, o governo lançou uma Medida Provisória que desobriga os 200 dias letivos propostos na LDBEN de 1996, onde se lê “Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo escolar[...]” (BRASIL, 2020).

Já a Resolução de nº 1.016/2020 do dia 03 de abril de 2020, estabeleceu em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, em evidência os termos de validação do período letivo através mencionado no Art. 11. “[...] a instituição de ensino deverá, no prazo de 60 (sessenta) dias após o término da suspensão das aulas presenciais, protocolar requerimento no respectivo Núcleo Regional de Educação endereçado à SEED[...]”, apresentando:

- I - ata de reunião do Conselho Escolar, aprovando a proposta;
- II - descrição das atividades não presenciais abordando a metodologia utilizada, com remissão à proposta pedagógica presencial autorizada;
- III - demonstração dos recursos tecnológicos utilizados, incluindo *softwares* e *hardwares*, se for o caso, para o acesso dos estudantes e desenvolvimento das atividades;
- IV - demonstração do sistema remoto de validação de frequência ou participação dos estudantes nas atividades realizadas;

V - demonstração da metodologia remota de aproveitamento da oferta por meio das atividades escolares não presenciais realizadas;

VI - data de início e término das atividades não presenciais (PARANÁ, 2020c, p. 3).

O documento em questão aborda normativas para as modalidades de ensino, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Profissional e Educação Integral, mas não para a educação especial inclusiva como descrito no item IV “Educação Especial: Para o Atendimento Educacional Especializado ofertado pelas escolas da Rede Estadual de Ensino no turno e contraturno as orientações serão repassadas posteriormente;” (PARANÁ, 2020c, p.6)

No dia 23 de abril de 2020, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná forneceu a Orientação nº 006/2020 para o AEE aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos (TFE), como também para os que são atendidos pelo SAREH - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar (PARANÁ, 2020, p.1), norteando assim os caminhos para as modalidades do AEE, mas não deixando claro os procedimentos pedagógicos que seriam orientados pelos Núcleos Regionais de Educação NRE´s de cada região.

E através destes decretos e normativas se iniciou o período do ensino remoto no estado do Paraná para o AEE, os demais direcionamentos foram orientados pelos NRE´s das regiões do estado.

6 MATERIAIS E MÉTODOS

6.1 TIPO DE ESTUDO

Estudo descritivo, transversal e de abordagem quantitativa realizado no Paraná, Brasil, na rede pública de ensino, com professores da educação especial dos anos finais do Ensino Fundamental.

6.2 POPULAÇÃO DA PESQUISA

Composta por docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos anos finais Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) público do estado do Paraná.

Para a abordagem quantitativa, o cálculo amostral foi realizado para atender um nível de significância estatística, com representação amostral do estado do Paraná, de acordo com Tabela 1, e os mesmos foram voluntários, maiores de 18 anos, que atuaram na Educação Especial Inclusiva via AEE no ano de 2020.

Para análise agregada, o estado do Paraná foi a unidade de análise, considerando população de 1988 (Tabela 1) professores e um erro (ϵ) de 2% e um intervalo de confiança (Z) de 95% a amostra foi de 323 professores.

Tabela 1: Número de professores concursados inseridos no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

ENSINO_EXERCÍCIO	DISCIPLINA_FUNÇÃO_EXERCÍCIO	QUANTITATIVO PROFESSORES (CONTAGEM RG SEM DUPLICATA)
EDUC ESPECIAL	PROF DE LIBRAS	1
EDUC ESPECIAL	DOCENCIA SALA REC MULTF EJA FI	64
EDUC ESPECIAL	DOCENCIA SALA REC MULTF SF	1590
EDUC ESPECIAL	DOCENCIA SALA REC MULT-SURD-AF	61
EDUC ESPECIAL	CENTRO DE ATEND ESPECIALZ-5/8S	147
EDUC ESPECIAL	DOCENCIA - SALA REC	125
Total:		1988

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

6.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Como critério de inclusão, para participar da pesquisa foi necessário ser professor dos anos finais do Ensino Fundamental público no Paraná, que tenha

sido docente durante o período de ensino remoto pela pandemia, e que tenha tido algum aluno com deficiência inserido na educação especial inclusiva através do Atendimento Educacional Especializado no ano de 2020.

6.4 CENÁRIO DE ESTUDO

O estudo ocorreu no estado do Paraná, com uma população estimada em 11.516.840 pessoas, localizado na região sul do Brasil, o qual possui 1530 escolas administradas pelo estado, que oferecem educação especial na perspectiva inclusiva por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As escolas estão distribuídas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) em seus respectivos 31 Núcleos Regionais de Educação (NRE) que englobam os 399 municípios do estado. Em 2019, 100.262 alunos com deficiência foram matriculados no Paraná nas classes regular de ensino por meio da educação inclusiva.

6.4.1 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário eletrônico do *Google Forms*® (Aplicativo de gerenciamento de pesquisas) que foi aplicado com professores do Atendimento Educacional e Especializado do ensino público do Paraná, os quais estiveram inseridos ao ensino remoto durante a pandemia causada pelo novo Coronavírus em 2020, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Esta ação ocorreu em parceria com o Núcleos Regionais de Ensino (NRE) com autorização da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Conseqüentemente, o questionário foi enviado aos professores por meio de e-mail e lançado nos grupos de *Whatsapp*® (Aplicativo de mensagens instantâneas) dos professores do AEE com a parceria dos NRE's com o link de acesso ao *Google Forms*® (Aplicativo de gerenciamento de pesquisas).

O uso do *Google Forms*® (Aplicativo de gerenciamento de pesquisas) permitiu o levantamento de dados que caracterizam a população, como também expressou a opinião da mesma sobre a educação especial inclusiva durante o ensino

remoto por meio do Atendimento Educacional Especializado. Conforme o Apêndice I, os participantes responderam questões objetivas sobre dados sociodemográficos e questões referentes ao ensino remoto.

O instrumento de coleta de dados foi submetido a um pré-teste e avaliado por dois especialistas que consideraram as questões propostas como satisfatórias para abordar a problemática.

Através deste instrumento de pesquisa abordamos primeiramente dados socioeconômicos, sendo direcionado para questionamentos que englobaram a prática da docente no AEE durante o ensino remoto. Focando na percepção dos professores quanto às dificuldades de adaptação a esta nova forma de ensinar, como também nas barreiras encontradas no ensino de alunos com deficiência neste período.

A pesquisa teve alguns percalços que trouxeram dificuldades ao percurso metodológico, principalmente na etapa de coleta de dados. Primeiramente porque não dependia somente do pesquisador, pois foi necessária colaboração de parceiros como o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu e a SEED-PR em Curitiba.

Após esta aprovação, que levou em torno de 10 meses até dar entrada no comitê de ética, começou o processo de coleta de dados por meio de contato com os 31 núcleos regionais de educação do Paraná, o que também foi um processo demorado e trabalhoso. Estas informações são pertinentes para o conhecimento de futuros pesquisadores, que assim poderão traçar estratégias que estejam condizentes com o cronograma da pesquisa.

6.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram obtidos a partir de um questionário eletrônico que permitiu a observação dos elementos apontados pelos participantes da pesquisa. Na análise foi utilizada estatística descritiva com teste qui-quadrado com nível de significância de 5%.

6.6 ASPECTOS ÉTICOS

Pesquisa de opinião pública, com participantes não identificados, atendeu às Resoluções do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde nº 510/2016, a aprovação pelo Comitê de Ética de Pesquisas nº 5634721.9.0000.0107 e a aprovação pela Secretaria de Estado da Educação - SEED conforme a Resolução nº 406/2018.

Foi assegurada a privacidade e confiabilidade dos dados em todas as instâncias do processo e os dados da pesquisa serão arquivados por até cinco anos após a conclusão da pesquisa e posteriormente as informações serão destruídas.

6.7 ANÁLISE CRÍTICA DOS RISCOS E BENEFÍCIOS

Os riscos desta pesquisa foram voltados para a possibilidade da quebra de confidencialidade, porém foi assegurada a privacidade e confiabilidade dos dados em todas as instâncias do processo, limitando o acesso das informações da pesquisa a pesquisadora e sua respectiva orientadora e equipe.

Os riscos foram considerados mínimos por envolver profissionais da educação atuantes no Atendimento Educacional Especializado, sem interferência de procedimentos diretos, onde os questionamentos foram voltados principalmente para as informações sobre o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19.

Como benefícios da pesquisa, tem-se uma clarificação dos efeitos do ensino remoto na educação especial como também observar dados sobre os processos e adaptações de professores e alunos neste período, assim como dos resultados da pandemia no processo educacional do atendimento especializado.

7 RESULTADOS

A pesquisa foi realizada com 323 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do estado do Paraná que atuaram no ensino remoto devido a pandemia da COVID-19. Os dados coletados estão organizados em tabelas que trazem as variáveis distribuídas entre as categorias de cada abordagem. Verificando o *n* de respondentes para cada categoria, sua porcentagem em relação a variável total e seu valor de *p* de significância.

Neste sentido, a Tabela 2 mostra que 95,7% (n=309) dos participantes foram do sexo biológico feminino com predominância das idades entre 40 a 49 anos com 36,8% (n=119) e 50 a 59 com 40,5% (n=131). Quanto a nacionalidade, todos eram brasileiros.

Quanto a formação acadêmica, ainda na Tabela 2, 73,7% (n=238) possuem formação em alguma licenciatura, 9,9 (n=32) têm graduação em Letras Libras, 9,3 (n=30) têm graduação em Pedagogia (licenciatura), 6,5 (n=21) possuem alguma especialização e apenas 0,6% (n=2) afirmam ter mestrado.

Tabela 2 - Perfil sociodemográfico dos professores do Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Sexo biológico			<0,000001
Feminino	309	95,7	
Masculino	14	4,3	
Faixa etária			<0,000001
Menos de 25 anos	2	0,6	
De 25 a 29 anos	9	2,9	
De 30 a 39 anos	45	13,9	
De 40 a 49 anos	119	36,8	
De 50 a 59 anos	131	40,5	
Mais de 60 anos	17	5,3	
Naturalidade			<0,000001
Brasileira	323	100	
Formação			<0,000001
Educação Superior – Pedagogia (Licen.)	30	9,3	
Educação Superior – Outros cursos (Licen.)	238	73,7	
Educação Superior - Letras Libras	32	9,9	
Especialização (Lato Sensu)	21	6,5	
Mestrado (Stricto Sensu)	2	0,6	

Fonte: Os autores, 2022.

Na Tabela 3, tem-se a caracterização do tempo de docência e tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado. Contata-se assim, que 48% (n= 155) atuam há mais de 20 anos como docente e que apenas 22% (n=71) estão há mais de 20 anos atuando como professor no AEE.

Tabela 3 - Distribuição de variáveis quanto tempo de atuação como docente e tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Há quantos anos você atua como docente?			<0,000001
1-2 anos	3	1	
3-5 anos	19	5,9	
6-10 anos	35	10,8	
11-15 anos	46	14,2	
16 - 20 anos	65	20,1	
Há mais de 20 anos	155	48,0	
Há quanto tempo atua como professor no Atendimento Educacional Especializado AEE (em anos)?			<0,000012
1-2 anos	22	6,8	
3-5 anos	59	18,3	
6-10 anos	60	18,6	
11-15 anos	44	13,6	
16 - 20 anos	67	20,7	
Há mais de 20 anos	71	22	

Fonte: Os autores, 2022.

Em relação a representação dos Núcleos Regionais de Educação (NRE's), 21 núcleos foram incluídos do total de 31 NRE's existentes e administrados pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED), os quais não foram divulgados nominalmente devido ao código de ética em pesquisas. Desta forma, organizou-se um mapa (Figura 1 e 2) com as macrorregiões do estado e as variáveis de cada macrorregião (Tabela 4), os números apresentados na Tabela 4 foram organizados aleatoriamente e não correspondem à numeração normalmente utilizada pelo estado, a fim de preservar a identificação dos professores de cada núcleo, que abrangeu a macrorregião Leste, Campo Gerais, Norte, Centro Sul, Oeste e Noroeste do estado.

Os 31 Núcleos que estão localizados nas seguintes cidades: Maringá, União da Vitória, Pato Branco, Francisco Beltrão, Toledo, Loanda, Londrina, Cornélio Procopio, Wenceslau Braz, Ibaiti, Telêmaco Borba, Irati, Cascavel, Assis Chateaubriand, Cianorte, Goioerê, Laranjeiras do Sul, Pitanga, Ivaiporã, Apucarana, Curitiba, Ponta Grossa, Guarapuava, Dois Vizinhos, Campo Mourão, Jacarezinho, Foz do Iguaçu, Umuarama, Paranaíba, Paranaguá, Área Metropolitana Sul e Área Metropolitana Norte. Cada núcleo possui uma área de abrangência que engloba cidades circunvizinhas.

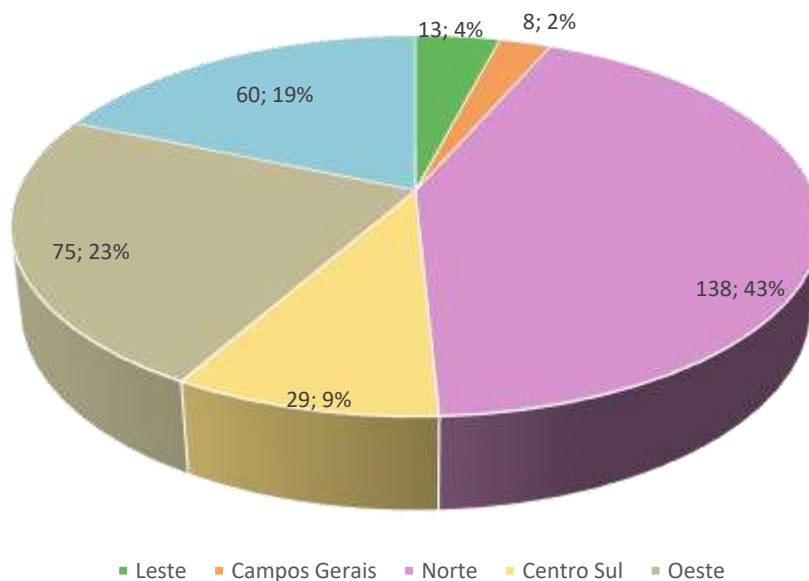
Dentre estas regiões, a macrorregião Norte teve uma participação destacada com um percentual de 43% (n=138) de professores do AEE participantes, seguido da macrorregião Oeste com 23% (n=75) de representantes do AEE. Já a menor representação veio da macrorregião dos Campos Gerais com apenas 2% (n=8) de docentes participantes (Figura 2).

Figura 1: Mapa do estado do Paraná dividido por macrorregiões para observação da localização dos participantes do Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.



Fonte: Os autores, 2022.

Figura 2: Número e porcentagem por macrorregiões dos participantes do Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.



Fonte: Os autores, 2022.

Tabela 4 - Distribuição de variáveis sobre a representação dos núcleos pelos respondentes do Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Núcleo Regional a que pertence.			<0,00000
1	26	8	1
2	9	2,8	
3	9	2,8	
4	13	4	
5	3	0,9	
6	13	4	
7	2	0,8	
8	6	1,9	
9	2	0,6	
10	11	3,4	
11	36	11,2	
12	3	0,9	
13	56	17,4	
14	5	1,5	
15	26	8	
16	26	8	
17	13	4	
18	25	7,8	
19	7	2,1	

20	31	9,6
21	1	0,3

Fonte: Os autores, 2022.

Em relação a área de atuação no AEE, os docentes poderiam indicar até 12 categorias de respostas que englobavam os seguintes campos de docência: Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento; Desenvolvimento, e Transtornos Funcionais Específicos; Deficiência Visual; Surdocegueira, Surdez; Altas Habilidades/Superdotação; Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE; Apoio a Comunicação Alternativa – PAC; Professores que atuam o Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar-SAREH; Escolas Especializadas e Centros de Atendimento Educacional Especializados; SRM - Sala de Recursos Multifuncionais; Outros. Era possível escolher mais de uma alternativa já que muitos docentes atuam em mais de uma área do AEE.

Em resumo, pode-se verificar na Tabela 5, a quantidade de alternativas escolhidas pela variável de respondentes. Em sua maioria responderam apenas uma área de atuação com 54,5% (n=176), logo em seguida com duas áreas de atuação com 31,9% (n=103). A minoria confirmou entre 4 (1,9% n=6), 5 (1,0% n=4 e 6 (0,3% n=1) áreas de atuação, totalizando apenas 11 respondentes, o que demonstra que a maioria dos docentes pôde se dedicar em menos áreas de atuação e público de alunos.

Tabela 5 - Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes sobre a área de atuação no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Número de alternativas escolhidas			<0,000001
1	176	54,5	
2	103	31,9	
3	33	10,2	
4	6	1,9	
5	4	1,2	
6	1	0,3	

Fonte: Os autores, 2022.

Ainda sobre a área de atuação dos docentes no AEE durante o ensino remoto, organizou-se a Tabela 6 com as variáveis separadamente por área de atuação.

Sendo assim, é possível verificar em destaque que a maior parcela de professores com 63,8% (n=206) atuaram com alunos que se enquadravam em Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora e Transtornos Globais do desenvolvimento. Em seguida, 24,1% (n=78) atuaram na área de Desenvolvimento, e Transtornos Funcionais Específicos e 21,4% (n=69), atuaram como Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE.

Tabela 6 - Distribuição de variáveis sobre a área de atuação dos respondentes durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Qual foi a sua área de atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2020?			
Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do desenvolvimento			<0,000001
Sim	206	63,8	
Não	117	36,2	
Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos.			<0,000001
Sim	78	24,1	
Não	245	75,9	
Deficiência visual			<0,000001
Sim	28	8,7	
Não	295	91,3	
Surdocegueira			<0,000001
Sim	6	1,9	
Não	317	98,1	
Surdez			<0,000001
Sim	29	9	
Não	294	91	
Altas Habilidades/Superdotação			<0,000001
Sim	18	5,6	
Não	305	94,4	
Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE			<0,000001
Sim	69	21,4	
Não	254	78,6	

Apoio a Comunicação Alternativa – PAC			<0,000001
Sim	31	9,6	
Não	292	90,4	
Professores que atuam o Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar-SAREH			<0,000001
Sim	5	1,9	
Não	317	98,1	
Escolas Especializadas e Centros de Atendimento Educacional Especializados			<0,000001
Sim	43	13,3	
Não	280	86,7	
SRM - Sala de recursos multifuncionais			<0,000001
Sim	10	3,0	
Não	313	97	
Outros			<0,000001
Sim	5	1,5	
Não	318	98,5	

Fonte: Os autores, 2022.

Quanto ao treinamento dos professores no início do ensino remoto, 37,4% (n=121) opinaram que este treinamento foi incompleto, 34,4% (n=111) disseram que receberam treinamento e 27,9% (n=90) indicaram que não receberam treinamento para o ensino remoto.

Sobre o treinamento e direcionamento durante o ensino remoto, 46,1% (n=149) dos docentes responderam de maneira positiva para estas ações, 41,5% (n=134) relataram que o treinamento durante o ensino remoto foi realizado parcialmente e 12,4% (n=40) opinaram que não receberam treinamento durante o ensino remoto (Tabela 7).

Tabela 7 - Distribuição de variáveis sobre direcionamento e treinamento dos respondentes no início e durante o ensino remoto, Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Na sua opinião, você, como professor do Atendimento Educacional Especializado, recebeu algum direcionamento ou treinamento para o trabalho no INÍCIO do ensino remoto?			<0,000001
Sim	111	34,4	
Não	90	27,9	

Em partes	121	37,4
Não sei responder	1	0,3

Na sua opinião, você, como professor do Atendimento Educacional Especializado, recebeu algum direcionamento ou treinamento para o trabalho DURANTE o ensino remoto?

Sim	149	46,1
Não	40	12,4
Em partes	134	41,5

<0,000001

Fonte: Os autores, 2022.

Com relação a suficiência destes treinamentos abordados na Tabela 7, pode-se verificar que em sua maioria dos respondentes acharam que os direcionamentos foram pouco suficiente com 34,7% (n=112), de acordo com a Tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição de variáveis a suficiência do direcionamento e treinamento para o ensino remoto do Atendimento Educacional Especializado do Paraná, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Na sua opinião, este direcionamento ou treinamento foi suficiente para atender a demanda durante o ensino remoto?			<0,000001
Sim	101	31,3	
Não	88	27,2	
Pouco	112	34,7	
Não recebi treinamento	22	6,8	

Fonte: Os autores, 2022.

As próximas duas tabelas dizem respeito a opinião dos participantes em relação ao retrocesso no aprendizado dos alunos do Atendimento Educacional Especializado e os possíveis motivos deste retrocesso.

Desta forma, por meio destes dados ficou evidente que a maioria dos professores, 66,3% (n=214), evidenciaram algum tipo de retrocesso nos estudantes atendidos durante o ensino remoto. Em contrapartida, 23,8% (n=77) verificaram um retrocesso parcial durante o ensino remoto (Tabela 9).

Sobre os motivos apontados pelos professores, em sua maioria, estes destacaram a falta de interesse do aluno, devido à distância do professor com 63,2% (n=204) de afirmativas, seguido pela falta de acompanhamento dos responsáveis 56,7% (n=183) (Tabela 9).

Tabela 9- Distribuição de variáveis referente ao retrocesso no aprendizado dos alunos atendidos pelos respondentes durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Na sua opinião, você percebeu algum tipo de retrocesso no aprendizado de seus alunos atendidos através do Atendimento Educacional Especializado durante o ensino remoto?			<0,000001
Sim	214	66,3	
Não	17	5,3	
Em partes	77	23,8	
Não sei responder	15	4,6	
Na sua opinião, a que você atribui a este retrocesso?			
Falta de recursos materiais para auxiliar o aluno.			<0,200633
Sim	150	46,4	
Não	173	53,6	
Falta de acompanhamento dos responsáveis.			<0,016731
Sim	183	56,7	
Não	140	43,3	
Falta de interesse do(a) aluno(a), devido à distância do(a) professor(a).			<0,000002
Sim	204	63,2	
Não	119	36,8	
Outros			<0,000001
Sim	46	14,2	
Não	277	85,8	

Fonte: Os autores, 2022.

Quanto aos motivos que levaram a este retrocesso do aprendizado dos alunos em atendimento pelo AEE, os respondentes tinham a possibilidade de escolher mais de uma alternativa. Na tabela 10, 38,1%(n=123) apontaram apenas um motivo para este retrocesso, 29,7% (n=96) destacaram dois motivos, 25,7% (n=83) para três alternativas e somente 1,9% (n=6) indicaram quatro motivos para o retrocesso destes(as) alunos(as). Apenas 4,6% (n=15) não souberam responder.

Tabela 10 - Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente ao retrocesso no aprendizado dos estudantes atendidos durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Quantas alternativas escolhidas			<0,000001
0	15	4,6	

1	123	38,1
2	96	29,7
3	83	25,7
4	6	1,9

Fonte: Os autores, 2022.

Quanto ao acesso a recursos tecnológicos pelos alunos para a realização das aulas durante o ensino remoto e as atividades propostas pelos docentes, 72,1% (n=233) afirmaram que tiveram algum aluno que não realizou as atividades por falta destes meios. Apenas 3,4% (n=11) não souberam responder, conforme a tabela 11.

Tabela 11 - Distribuição de variáveis sobre a falta de recursos tecnológicos para os alunos para realizar as atividades propostas no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Na sua opinião, algum(a) aluno(a) seu do Atendimento Educacional Especializado não pôde realizar as atividades por falta de recurso tecnológico?			<0,000001
Sim	233	72,1	
Não	79	24,5	
Não sei responder	11	3,4	

Fonte: Os autores, 2022.

Sobre Atendimento Educacional Especializado, é visto algumas particularidades importantes para o bom andamento do processo de ensino remoto. Um ponto importantíssimo, visto que muitos pais não tem formação ou não completaram os estudos. Desta forma foi questionado sobre a opinião dos professores em relação a esta participação dos responsáveis e quais os principais motivos para isto.

Para tanto, 57,6% (n=186) evidenciaram a falta de acompanhamento por parte dos responsáveis durante as aulas e atividades e 30,7% (n=99) perceberam esta ausência em algum momento do ensino remoto. Apenas 9,6% (n=31) não apontaram a ausência dos responsáveis no processo de ensino (Tabela 12).

Tabela 12 - Distribuição de variáveis referente a participação dos pais durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
------------------	---	---	------------

Na sua opinião, você constatou a falta de acompanhamento por parte do responsável pelo aluno(a) na execução das atividades propostas durante o ensino remoto?			<0,000001
Sim	186	57,6	
Não	31	9,6	
Às vezes	99	30,7	
Não sei responder	7	2,1	
Na sua opinião, a que você atribui a esta falta de acompanhamento?			<0,000001
Dificuldade dos responsáveis em organizar o tempo em família.	232	71,8	
Sim	91	28,2	
Não			
Desinteresse em realizar o acompanhamento.			<0,000001
Sim	118	36,5	
Não	205	63,5	
Desmotivação por parte dos responsáveis.			<0,000001
Sim	104	32,2	
Não	219	67,8	
Falta de capacidade dos responsáveis.			<0,106615
Sim	176	54,5	
Não	147	45,5	
Outros			<0,000001
Sim	20	6,2	
Não	303	93,8	

Fonte: Os autores, 2022.

Os que apontaram algum motivo para a ausência dos responsáveis tinham 5 (cinco) motivos como alternativa, sendo que eles poderiam destacar mais de um motivo para este assunto. Os percentuais em destaque ficaram com 32,8% (n=106) para apenas um motivo e 31,9 (n=103) para dois motivos que levaram a esta ausência nas aulas e atividades (Tabela 13).

O principal motivo apontado pelos participantes da pesquisa foi a dificuldade dos responsáveis em organizar o tempo em família com uma porcentagem significativa de 71,8% (n=232) de respostas afirmativas. Seguido de pela alternativa que apontava a falta de capacidade dos responsáveis com 54,5% (n=176) de respostas.

Tabela 13 - Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente a opinião sobre a falta de acompanhamento por parte dos pais ou responsáveis no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Quantas alternativas escolhidas			<0,000001
0	17	5,3	
1	106	32,8	
2	103	31,9	
3	50	15,5	
4	44	13,6	
5	3	0,9	

Fonte: Os autores, 2022.

Observando a questão sobre os desafios enfrentados pelos docentes no ensino remoto, pode-se destacar vários índices com significância estatística (Tabela 14 e 15). Primeiramente, vê-se que 24,4% (n=79) dos respondentes escolheram 4 (quatro) alternativas que indicavam desafios enfrentados durante o ensino remoto, seguido de 21,4% (n=69) respondentes que optaram por 5 (cinco) alternativas referentes aos desafios. Com um decréscimo percentual para as escolhas entre 6 (seis) a 8 (oito) desafios durante o ensino remoto (Tabela 14).

Tabela 14 - Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente a opinião sobre os desafios enfrentados durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Quantas alternativas escolhidas			<0,000001
1	40	12,3	
2	58	18	
3	79	24,4	
4	69	21,4	
5	37	11,5	
6	27	8,4	
7	11	3,4	
8	2	0,6	

Fonte: Os autores, 2022.

A Tabela 15 foi organizada com as variáveis referente aos possíveis desafios enfrentados durante o ensino remoto. Dentre todas as alternativas, a opção que teve mais afirmativas foi referente a adaptação a nova rotina de trabalho com 62,8% (n=203), apontada pela maioria dos professores. Consequente, com 61% (n=197)

respostas positivas para o desafio no uso de novas tecnologias, seguido pela falta da participação dos responsáveis pelo aluno com 59,8% (n=193).

Nesta mesma Tabela é possível verificar que apenas 15,8% (n=51) dos respondentes apontam a falta de apoio pedagógico como um desafio enfrentado e apenas 0,9% (n=3) docentes afirmaram que não tiveram desafios durante o ensino remoto.

Tabela 15 - Distribuição de variáveis quanto aos desafios enfrentados pelos respondentes durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Na sua opinião, quais foram os seus principais desafios como professor do Atendimento Educacional Especializado durante o ensino online?			
Uso de novas tecnologias.			<0,000001
Sim	197	61	
Não	126	39	
Adaptação do currículo e métodos.			<0,616531
Sim	157	48,6	
Não	166	51,4	
Alta demanda de atendimento a alunos e famílias.			<0,000007
Sim	121	37,5	
Não	202	62,5	
Adaptação a nova rotina de trabalho.			<0,000001
Sim	203	62,8	
Não	120	37,2	
Falta de apoio pedagógico.			<0,000001
Sim	51	15,8	
Não	272	84,2	
Falta de interesse do aluno.			<0,696914
Sim	165	51,1	
Não	158	48,9	
Falta da participação dos responsáveis pelo aluno.			<0,000001
Sim	193	59,8	
Não	130	40,2	
Não tive desafios.			<0,000001
Sim	3	0,9	

Não	320	99,1	
Outros			<0,000001
Sim	20	6,2	
Não	303	93,8	

Fonte: Os autores, 2022.

Em relação a Tabela 16, observa-se a distribuição das variáveis sobre o tipo de ferramenta tecnológica utilizada durante o ensino remoto para com os(as) alunos(as) atendidos pelo AEE.

Diante disto, os resultados apontam que 97% (n=316) dos(as) professores do AEE utilizaram o *Whatsapp*®, (aplicativo de mensagens instantâneas) como recurso em suas aulas, dados com significância estatística. Na sequência, a segunda opção mais apontada foi o uso de atividades impressas entregue na escola, com 80,8% (n=261). Outro recurso apontado pela maioria dos(as) docentes foi o uso do *Google Meet*® (Aplicativo para videochamadas) em suas aulas, com 76,2 % (n=246) de afirmativas.

Os resultados com menor índice foram para o uso do *Microsoft Teams*® (Aplicativo para videochamadas) com apenas 1,2% (n=4).

Tabela 16 - Distribuição de variáveis sobre as ferramentas tecnológicas ou materiais usados no ensino remoto.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Que tipo de ferramentas tecnológicas ou materiais você usou no ensino remoto?			
Whatsapp			<0,000001
Sim	316	97,8	
Não	7	2,2	
Google meet			<0,000001
Sim	246	76,2	
Não	77	23,8	
Google drive			<0,000007
Sim	121	37,5	
Não	202	62,5	
Classroom			<0,084549
Sim	177	54,8	
Não	146	45,2	

Zoom			<0,000001
Sim	20	6,2	
Não	303	93,8	
Teams			<0,000001
Sim	4	1,2	
Não	319	98,8	
Atividades impressas (Para o aluno imprimir)			<0,00001
Sim	82	25,4	
Não	241	74,6	
Atividades impressas (Entregues na escola)			<0,000001
Sim	261	80,8	
Não	62	19,2	
Outros			<0,000001
Sim	24	7,4	
Não	299	92,6	

Fonte: Os autores, 2022.

Vale salientar que os respondentes poderiam escolher mais de uma alternativa com variáveis sobre o uso de ferramentas durante o ensino remoto. Na Tabela 17, pode-se ver quantas alternativas foram escolhidas pelos professores em percentual estatístico.

Tabela 17 - Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente as ferramentas tecnológicas ou materiais usados no ensino remoto.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Quantas alternativas escolhidas			<0,000001
1	7	2,2	
2	41	12,7	
3	78	24,1	
4	98	30,3	
5	64	19,8	
6	29	9	
7	6	1,9	

Fonte: Os autores, 2022.

O ensino remoto trouxe várias consequências para todos que o enfrentaram, alguns visíveis, outros não. A mudança de rotina repentina e o excesso de trabalho

pôde ocasionar vários efeitos na saúde dos docentes envolvidos com o ensino neste período.

Neste sentido, as próximas tabelas apresentam os dados estatísticos sobre sintomas de transtornos emocionais e físicos relatados pelos respondentes.

Assim, na Tabela 18, sobre os transtornos emocionais, primeiramente temos 69% (223) docentes do AEE que indicaram sentir algum transtorno emocional durante o ensino remoto. A partir desta variável (n=223), a Tabela demonstra as porcentagens estatísticas isoladamente para cada tipo de transtorno. Sendo que o transtorno da ansiedade foi o mais apontado pelos respondentes com 63,5% (205) de afirmativas.

O segundo transtorno evidenciado estatisticamente está relacionado ao estresse dos(as) docentes com 51% (n=158), seguido da depressão com 12% (n=41), fobia social com 7,7% (n=25), síndrome do pânico com 7,1% (n=23), e apenas 5% (n=16) afirmaram terem outros sintomas de transtornos emocionais.

Vale lembrar que os respondentes poderiam optar por mais de uma alternativa (transtorno) sentido durante o ensino remoto.

Tabela 18 - Distribuição de variáveis sobre transtornos emocionais apresentados nos respondentes durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável inicial (n=323)	n	%	Valor de p
Você apresentou algum tipo de TRANSTORNO EMOCIONAL após o início ou durante o ensino remoto?			<0,000001
Sim	223	69	
Não	100	31	
Se você marcou "Sim" na questão anterior, assinale ou descreva o tipo de distúrbio. (n=223)			
Ansiedade			<0,000001
Sim	205	63,5	
Não	118	36,5	
Síndrome do pânico			<0,000001
Sim	23	7,1	
Não	300	92,9	
Depressão			<0,000001
Sim	41	12,7	
Não	282	87,3	
Estresse			<0,696914

Sim	158	51	
Não	165	49	
Fobia social			<0,000001
Sim	25	7,7	
Não	298	92,3	
Outros			<0,000001
Sim	16	5	
Não	307	95	
Se você marcou "Sim" na questão anterior, assinale com que frequência sentiu este transtorno. Na escala abaixo, considere 1 pouco frequente e 5 muito frequente. (n=224)			<0,000001
1	13	5,8	
2	17	7,6	
3	80	35,7	
4	58	25,9	
5	56	25	
Você precisou tomar algum medicamento para TRANSTORNO EMOCIONAL durante o ensino remoto? (n=323)			<0,290426
Sim	152	47,1	
Não	171	52,9	

Fonte: Os autores, 2022.

Sobre a possibilidade de escolha de mais de uma alternativa, a Tabela 19 esclarece os dados estatísticos sobre estas variáveis. Sendo que 47,6% (n=107) relataram sentir dois (2) transtornos emocionais durante o ensino remoto. Conseqüentemente 28% (n=63) apresentaram um (1) transtorno emocional, 16% (n=36) afirmaram ter sentido três (3) transtornos emocionais, 5,8% (n=13) demonstraram ter apresentado quatro (4) transtornos emocionais e apenas 2,6% (n=6) afirmam ter sentido cinco (5) transtornos emocionais durante o ensino remoto.

Tabela 19 - Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente aos transtornos emocionais apresentados durante o ensino remoto.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Quantas alternativas escolhidas			<0,000001
1	63	28	
2	107	47,6	
3	36	16	

4	13	5,8
5	6	2,6

Fonte: Os autores, 2022.

De acordo com a Tabela 20, verificamos a relação entre a frequência que os docentes sentiram o transtorno emocional e a quantidade de transtornos emocionais apresentados durante o ensino remoto.

Tabela 20 - Distribuição de variáveis referente a quantidade de alternativas escolhidas sobre transtornos emocionais X a frequência destes transtornos durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=224)		Valor de p= <0,335734				
Nº alternativas	Pouco frequente			Muito frequente		
	1	2	3	4	5	
1	13	17	32			
2			48	58	1	
3					36	
4					13	
5					6	
Total:	13	17	80	58	56	

Fonte: Os autores, 2022.

As Tabelas 21, 22 e 23 apresentam dados estatísticos sobre transtornos físicos relatados pelos respondentes.

Em relação a Tabela 21, 63,8% (206) declararam que apresentaram transtornos físicos durante o ensino remoto, apresentando, dado significativo. Logo a seguir, é apresentado, separadamente, os percentuais para cada tipo de transtorno físico.

O maior índice está relacionado ao relato de que 50,8% (n=164) dos professores sentiram dores nas costas, seguido de 42,1% (n=136) que apresentaram dores de cabeça, e 23,5% (n=76) vivenciaram momentos de enxaqueca durante o ensino remoto.

Com os sintomas de azia, 16,4% (n=53) se manifestaram para essa condição e 15,8% (51) afirmaram terem outros sintomas de transtornos físicos. Novamente, os participantes tinham a opção de escolher mais de um sintoma de transtorno físico sentido durante o ensino remoto.

Tabela 21 - Distribuição de variáveis sobre transtornos e físico apresentados nos respondentes durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável inicial (n=323)	n	%	Valor de p
Você apresentou algum tipo de TRANSTORNO FÍSICO após o início ou durante o ensino remoto?			<0,000001
Sim	206	63,8	
Não	117	36,2	
Se você marcou "Sim" na questão anterior, assinale ou descreva o tipo de distúrbio. (n=206)			
Dores de cabeça			<0,000001
Sim	136	42,1	
Não	187	57,9	
Enxaqueca			<0,000001
Sim	76	23,5	
Não	247	76,5	
Azia			<0,000001
Sim	53	16,4	
Não	270	83,6	
Dores nas costas			<0,780853
Sim	164	50,8	
Não	159	49,2	
Outros			<0,000000
Sim	51	15,8	
Não	272	84,2	
Se você marcou "Sim" na questão anterior, assinale com que frequência sentiu este transtorno. Na escala abaixo, considere 1 pouco frequente e 5 muito frequente. (n=214)			
1	53	24,7	<0,000001
2	86	40	
3	52	24,2	
4	19	8,8	
5	5	2,4	
Você precisou tomar algum medicamento para TRANSTORNO FÍSICO durante o ensino remoto? (n=323)			<0,016731
Sim	183	56,7	
Não	140	43,3	

Fonte: Os autores, 2022.

Com a opção de mais de uma alternativa, na Tabela 22 é apresentada a relação estatística sobre a quantidade de alternativas ou transtornos apontados pelos(as) docentes.

Logo, 40% (86) dos respondentes afirmaram que sentiram dois (2) transtornos físicos, 24,7% (n=53) relatam apenas um transtorno, 24,1% (n=52) disseram sentir três (3) transtornos, 8,8% (n= 19) com quatro (4) transtornos e com apenas 2,4% (n=5) disseram ter sentido cinco (5) transtornos físicos durante o período do ensino remoto.

Tabela 22 - Distribuição de variáveis em relação a quantidade de alternativas escolhidas pelos respondentes referente aos transtornos físicos apresentados durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Quantas alternativas escolhidas			<0,000001
1	53	24,7	
2	86	40	
3	52	24,1	
4	19	8,8	
5	5	2,4	

Fonte: Os autores, 2022.

De acordo com a Tabela 23 verificamos a relação entre a frequência que os docentes sentiram o transtorno físico e a quantidade de transtornos físicos apresentados durante o ensino remoto.

Tabela 23 - Distribuição de variáveis referente a quantidade de alternativas escolhidas sobre transtornos físicos X a frequência destes transtornos durante o ensino remoto.

Nº alternativas	Variável (n=206)					Valor de p= <0,277173
	Pouco frequente			Muito frequente		
	1	2	3	4	5	
1	4	13	36			
2			23	63		
3				1	51	
4					19	
5					4	
Total:	4	13	59	64	74	

Fonte: Os autores, 2022.

Segundo os dados da Tabela 24, 74,3 % (n=240) dos docentes do AEE afirmaram seguir as recomendações da SEED e Núcleo Regional de Educação, contidas nas diretrizes para a educação especial no ensino remoto, contrapondo com apenas 2,2% (n=7) que apontaram para o não cumprimento destas diretrizes.

Também, 20,4% (n=66) dos respondentes afirmaram que seguiram as vezes estas recomendações (Tabela 24).

Tabela 24 - Distribuição de variáveis sobre seguir adequadamente as recomendações da SEED durante o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Na sua opinião, você seguiu adequadamente as recomendações da SEED e Núcleo regional dispostas nas diretrizes para a educação especial no ensino remoto no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado?			<0,000001
Sim	240	74,3	
Não	7	2,2	
Às vezes	66	20,4	
Não sei responder	10	3,1	

Fonte: Os autores, 2022.

Com relação aos objetivos iniciais propostos para o ensino remoto, 67,2% (n=217) dos professores afirmaram que estes objetivos não tiveram uma constância em seu propósito e apenas 11,8% (n=38) apontaram o alcance destes objetivos (Tabela 25).

Tabela 25 - Distribuição de variáveis sobre os objetivos iniciais propostos para ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, Paraná, 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Na sua opinião, o ensino remoto atingiu os objetivos iniciais propostos?			<0,000001
Sim	38	11,8	
Não	67	20,7	
Às vezes	217	67,2	
Não sei responder	1	0,3	

Fonte: Os autores, 2022.

A Tabela 26 traz a opinião dos docentes do AEE no que tange se o ano letivo de 2020 deveria ter sido cancelado. Sendo assim, com uma distribuição de

variáveis significantes, 61,3% (n=198) afirmaram que o ano letivo de 2020 não deveria ser cancelado.

No entanto, 20,1% (n=65) opinaram para o cancelamento do ano letivo em debate e 18,6% (n=60) não souberam responder.

Tabela 26 - Distribuição de variáveis referente a opinião dos respondentes sobre cancelar o ano letivo de 2020.

Variável (n=323)	n	%	Valor de p
Na sua opinião, o ano letivo de 2020 deveria ter sido cancelado, não havendo assim o ensino remoto?			<0,000001
Sim	65	20,1	
Não	198	61,3	
Não sei responder	60	18,6	

Fonte: Os autores, 2022.

Diante dos dados apontados é possível uma visualização de como ocorreu o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, considerando a opinião dos professores do Atendimento Educacional Especializado no Paraná, permitindo uma discussão com outros estudos referentes ao tema.

8 DISCUSSÃO

A pandemia causada pela COVID-19 trouxe implicações para nossa sociedade, primeiramente por questões de saúde física ocasionada pela própria doença e conseqüentemente devido a uma cadeia de efeitos catastróficos que vieram com a quarentena e o fechamento de vários estabelecimentos (ARRUDA, 2020). Neste sentido, poucas profissões não foram afetadas por este contexto que mudou a rotina e interferiu na forma como encarávamos o nosso dia a dia.

Diante da obrigatoriedade e necessidade do ensino remoto em todos os contextos acadêmicos, os professores foram uma das classes trabalhadoras que sentiram com maior efeito as conseqüências destas mudanças tão repentinas (PASSOS; ARAÚJO, 2021).

Sendo assim, perante os resultados observados após a coleta de dados com professores do AEE verifica-se vários dados que são condizentes com a realidade de outras pesquisas, o que permite fazer um diálogo entre resultados.

Observando o cenário da pesquisa, constatamos que a população em sua maioria foram pessoas do sexo biológico feminino, com 95,7% dos participantes. Estes dados estão de acordo com uma pesquisa realizada com professores do AEE dos estados de São Paulo, do Amazonas, da Bahia, do Ceará, do Maranhão e de Minas Gerais, 94% dos respondentes também eram do sexo biológico feminino (QUEIROZ; MELO, 2021). Corroborando também com o que o INEP constatou no Censo 2020 (INEP, 2020) em que, 96,4% dos docentes na educação infantil são mulheres, como também 88,1% são docentes nos anos iniciais e 66,8% são professoras nos anos finais do fundamental.

No que se refere a idade dos respondentes do AEE do Paraná, 40% (n=131) têm entre 50 a 59 anos e apenas 2,9% (n=9) entre 25 a 29 anos. A proporcionalidade destes dados é encontrada na pesquisa relacionadas a idade dos professores em que 77,7% dos participantes da pesquisa tem idades superiores a 40 anos. Estes dados trazem um alerta para a questão da formação docente em nosso país e a desvalorização desta categoria de profissional, deixando em alerta o futuro da educação no Brasil (ARAÚJO et al., 2021), já que a procura por licenciaturas nas instituições públicas estão cada vez mais defasadas.

Se tratando da realidade atual da educação no estado do Paraná quanto a idade, é visto que devido à demora do estado em realizar novos concursos públicos, os professores que são efetivos têm uma idade maior em relação aos novos professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Atualmente existe uma reivindicação por parte da classe de professores em conjunto com o Sindicato de professores do Paraná em busca de um novo processo seletivo. A idade avançada, o cansaço pelos anos de profissão pode trazer resultados negativos para a educação, principalmente quando se refere a Educação Especial (NAUROSKI; BRIDI, 2019).

Quanto a formação docente dos participantes da pesquisa, percebe-se que pouquíssimos possuem formação *stricto sensu*, com mestrado ou doutorado, com apenas 0,6 (n=2) mestres e nenhum doutor. De acordo com o Edital nº 05/2016 - GS/Seed (PARANÁ, 2016), que estabelece as normas para o processo seletivo interno para professores que desejam receber licença remunerada para mestrado ou doutorado, os docentes precisam passar por um rigoroso processo seletivo para receber este afastamento remunerado, o que também cria barreiras para os professores devido a quantidade de exigências par tal benefício.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) menciona em uma pesquisa de campo que o Brasil tem apenas 0,8% pessoas com mestrado entre 25 a 64 anos. Estes dados diferem em comparação com a média dos seguintes países (República Eslovaca, Noruega, Dinamarca, Hungria, Suécia, Letônia, Espanha, Estônia, Itália, Brasil, República Checa, Bélgica, França, Federação Russa, Grécia, Nova Zelândia, Lituânia, Áustria, Islândia, Austrália, Israel, Eslovênia, Colômbia, Luxemburgo, Canadá, Finlândia, Portugal, África do Sul, Argentina, Irlanda, Reino Unido, Estados Unidos, Chile, Costa Rica, México, Países Baixos, Indonésia, Polônia, Suíça, Coreia, Turquia, Alemanha, China, Índia e Arábia Saudita) participantes desta organização em que 13% das pessoas têm mestrado entre 25 a 64 anos. Já na população do Brasil, apenas 0,2 % de sua população possui mestrado, ficando à frente apenas do México e da Costa Rica (OECD, 2021).

Em contrapartida, existem outras realidades em algumas regiões do Brasil, como o apresentado no estudo de Oliveira (2020), em que traz dados sobre este

contexto, em que 4,56% dos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal possuem especialização *stricto sensu*.

Ainda caracterizando a população da pesquisa, tem-se os dados referentes ao o tempo de atuação docente e o tempo de atuação docente no AEE. Contextualizando, o AEE no Paraná tem um histórico que acompanha as diretrizes nacionais implementadas pelo Ministério da Educação para todo o território nacional que teve o seu início a partir de 2008 pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Com relação as áreas de atuação dos 323 respondentes, 54,5% (n=176) relataram atuarem em apenas 1 (uma) área de atuação no AEE durante o ensino remoto, 31,9% (n=103) atuaram em 2 (duas) áreas de ensino e 10,2% (n=33) em 3 áreas.

As áreas específicas de atuação do professor do AEE no Paraná estão discriminadas de acordo com as diretrizes para o AEE, condizentes com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Quanto a atuação docente no atendimento dos alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do desenvolvimento, os dados corresponderam a 63,8% (n=206) de respondentes. Seguido do Desenvolvimento, e Transtornos Funcionais Específicos com 24,1% (n=78) atuantes. Estes percentuais estão compatíveis com o estudo de Cabral, Moreira e Damasceno (2021), em os docentes atuaram no ensino remoto mais especificamente no atendimento de alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais de Desenvolvimento.

Segundo o Censo Escolar de 2019 o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino da educação básica (INEP, 2019). O que demonstra um alerta para professores e gestores na elaboração de estratégias adequadas no atendimento destes alunos.

Já no último Censo Escolar realizado no Brasil em 2020 pôde-se perceber que a inserção de alunos com deficiência continua em constante crescimento com um aumento de 37,5% de matrículas na classe comum com o AEE (INEP, 2020).

Sobre o cenário do início da pandemia pela COVID-19, todos foram pegos de surpresa, principalmente na área educacional. Professores, pais e alunos tiveram que adaptar a rotina para aprender algo novo que envolveria o ensino remoto, uma nova forma de aprender que perduraria para mais de um ano em nosso país (ARRUDA, 2020).

Os professores tiveram que repensar suas metodologias e técnicas pedagógicas para esta nova demanda e conseqüentemente qualificar a sua atuação neste período, buscando estratégias para desenvolver a autonomia dos alunos (MELLO et al., 2021). Desta forma, muitas instituições elaboraram treinamento e formações docentes para dar suporte aos professores diante desta nova forma de ensinar.

Em relação aos dados referentes a algum treinamento no início e durante a pandemia, podemos constatar que 27,4% (n=90) não receberam treinamento no início do ensino remoto, e que apenas 34,4 % (111) afirmaram que receberam treinamento inicial.

Estes dados são condizentes com o que relata Santos, Silva e Belmonte (2021) em uma pesquisa realizada com professores do estado do Rio de Janeiro, em que 67,7%, dos profissionais mencionaram ter recebido em algum momento do ensino remoto algum tipo de treinamento ou capacitação. Entretanto 21% não receberam as devidas capacitações.

Segundo Carvalho, Farias e Brito (2021) o treinamento é importante para o aperfeiçoamento, não somente inicial, mas continuado. Esta realidade sobre treinamento docente e formação continuada ainda é uma questão a ser observada em todos os âmbitos do ensino em nosso país, já que a formação na graduação não é suficiente para o trabalho. Esta é uma necessidade emergente para todas a realidade de ensino, pois a pandemia evidenciou a falta de preparo que muito professores tinham com o uso de novas tecnologias. Mesmo que não usassem de maneira frequente, poderiam estar mais habituados com os ambientes virtuais de aprendizagem.

Em Nova Gama, Goiás os professores receberam treinamento após constatarem que os professores estavam com dificuldades em usar os recursos tecnológicos para serem usados no ensino remoto, apesar de perceberem pouco

esforço da Secretaria de Educação em oferecer estes treinamentos (CARVALHO; FARIAS; BRITO, 2021). Este é somente um exemplo do que pode ter acontecido em outras regiões do Brasil após o início do ensino remoto.

Já a experiência apresentada por Winterhalter e Monzón (2021) descreve como foi elaborada a estratégia para o direcionamento de professores e colaboradores no processo inicial do ensino remoto, dando suporte teórico e prático para o atendimento de alunos com deficiência, transtornos e dificuldade de aprendizagem. Este treinamento não foi somente inicial, mas ampliada no decorrer do tempo em isolamento social, trazendo possibilidade de acesso e inclusão.

Quanto ao retrocesso de alunos durante o ensino remoto, no estudo em questão, os professores opinaram em sua maioria afirmando que perceberam algum retrocesso no processo de ensino com os alunos com deficiência, com 66,3% (n=214), um número considerável em se tratando do AEE.

Estes dados podem ser comparados com o estudo de Baade et al. (2021, p.13), em que constatou um retrocesso de alunos na visão de 61,3% dos professores participantes de sua pesquisa, apontando os seguintes motivos para esta defasagem: “a falta de interesse dos alunos; a falta de apoio da família; a dificuldade de avaliação; e ainda consideram as causas multifatoriais”.

O retrocesso de alunos durante o ensino remoto da pandemia da Covid-19 pode ser observado e confirmado em vários outros estudos científicos, mas principalmente no ensino do estudante com deficiência que é primordial o acompanhamento próximo de um docente, como afirma Queiros e Melo (2021).

Quanto aos motivos para o retrocesso destes alunos os professores do AEE do Paraná apontaram, em destaque, a falta de interesse do aluno devido à distância do professor com 63,2% (n=204) afirmativas e falta de acompanhamento dos responsáveis com 56,75 (n=183), motivos estes também mencionados no estudo de Baade et al. (2021), visto anteriormente.

Algumas disparidades ficaram evidentes com a pandemia, uma delas foi a questão econômica das famílias (CARVALHO; CARNEIRO, 2021). Aqueles que já não tinham recursos tecnológicos digitais, tiveram uma maior dificuldade de adaptação no ensino remoto.

Segundo o IBGE, em 2019, 4,1 milhões de alunos da rede pública não tinham acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), sendo que apenas 43% dos alunos da rede pública possuíam microcomputador (IBGE, 2019).

Já no estudo em questão, 72,1 % (n=233) dos professores do AEE do Paraná afirmaram que algum aluno seu não pôde realizar as atividades por falta de recurso tecnológico. Este quesito também pode ser considerado um motivo para o retrocesso de alunos durante este período de ensino.

Neste sentido, é importante destacar iniciativas governamentais de outras regiões do Brasil para ter uma visão sobre diversas realidades em diferentes contextos, como a experiência relatada pelo governo do estado do Ceará em que proporcionaram *internet* para todos os estudantes e a compra de 300 mil *tablets* para escolas e 28 mil *notebooks* para o uso dos professores durante o ensino remoto entre outras iniciativas que passaram para o rol de políticas públicas do estado durante o período do ensino remoto (CEARÁ, 2021).

Segundo a Unesco (2021) governos de todo o mundo mobilizaram estratégias condizentes com as realidades locais indo de alta tecnologia a modalidades populares de tecnologia para auxiliar no ensino a distância no isolamento social. Modalidades que foram desde aulas *online*, televisão, rádio e celular.

Entre países de renda baixa, o uso de televisão e rádio foram predominantes com 82% e 92% respectivamente, além de fornecer pacotes com atividades impressas para serem realizadas em casa. Em países com renda alta o ensino online se destacou no uso de plataforma de ensino para auxiliar alunos e professores no ensino remoto. Entretanto, 94% dos países participantes relataram usar múltiplas modalidades de ferramentas tecnológicas para o ensino durante o isolamento, “[...] com modalidades interativas baseadas em dispositivos móveis usando SMS ou chamadas telefônicas” (UNESCO, 2021, p. 23, tradução nossa), que permitiu o atendimento a pais e alunos de maneira mais personalizada.

No Paraná, as estratégias estavam entre o uso de TV aberta, uso de uma plataforma de ensino, para os níveis de ensino, excluindo o atendimento de alunos com deficiência, ficando sobre a responsabilidade do AEE de cada instituição elaborar estratégias de acordo com a realidade local (PARANÁ, 2020) Apesar

destes recursos estarem disponíveis, há relatos de que o sistema muitas vezes não funcionava, deixando com que o conteúdo fosse acumulado (NASCIMENTO et al., 2022)

No contexto do ensino remoto e educação por meio do AEE, a participação e acompanhamento dos pais foi essencial para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência. Esta questão já era importante antes da pandemia, mas se tornou mais proeminente durante o ensino remoto (PASSOS; ARAÚJO, 2021).

Sobre este aspecto, os dados levantados apontam que 57,6 % (n=186) professores constataram a falta de acompanhamento por parte do responsável durante as atividades no ensino remoto.

A participação dos pais no processo de ensino da Educação Básica é importante em qualquer conjuntura, seja com alunos com ou sem deficiência, mas esta atuação dos responsáveis ficou em evidência devido ao contexto de educação remota que tiveram que passar (ARAÚJO et al., 2021; MOZZATO; SGARBOSSA; MOZZATO, 2021).

Passos e Araújo (2021) constataram também por meio de relatos de professores que sentiram a falta de acompanhamento dos pais por vários motivos, entre eles não terem conhecimento, não terem recursos ou desinteresse.

Em relação aos desafios enfrentados pelos professores do AEE do Paraná durante o ensino remoto, o “Uso de novas tecnologias” foi o desafio mais apontado pelos professores com 61% (n=197) afirmativas, em segundo a “Adaptação a nova rotina de trabalho com 62,8% (n=203).

Esta realidade pode ser diferente de outras regiões e contextos educacionais, como aponta Silva, Castro e Severo (2021) após analisar 38 entrevistas com professores da Educação Básica, que também apontaram o uso de novas tecnologias como um desafio no ensino remoto como também além de que 13 responderam que manter o interesse de seus alunos foi um grande desafio e 14 destacaram a dificuldade em ter acesso a alunos com problemas no acesso à *internet*.

Estes dois pontos também podem ser observados por outro ângulo quando se observa a realidade das famílias dos alunos que também tiveram que se remodelar a esta nova forma de aprender (ARRUDA, 2021). Alunos tiveram que

aprender conceitos novos que envolveram o uso de tecnologias, e a nova rotina familiar foi conturbada até a possível adaptação.

Sobre o uso de novas tecnologias, Silva, Castro e Severo (2021) afirmam que a maioria dos professores atuantes na docência hoje não tiveram em suas graduações disciplinas voltadas para à Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e que repentinamente tiveram que usar todo um aparato tecnológico para ensinar seus alunos no ensino remoto.

Quanto aos recursos utilizados pelos professores do AEE do Paraná durante as aulas no ensino remoto, alguns aplicativos e *softwares* ficaram em evidência, como aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*® utilizado por 80,8% (n=261) dos professores. Baade et al. (2020) também afirmam em seu estudo quanti-qualitativo que este aplicativo foi usado por 81,6% dos professores da rede de ensino dos estados do Paraná e Santa Catarina, com uma amostra de 271 docentes do ensino básico entre escolas públicas e privadas. Esta escolha está diretamente relacionada com a praticidade e por ser algo que os professores, pais e alunos já estavam familiarizados no dia a dia.

Outro recurso apontado por 76,2% (n=246) dos docentes foi o uso do *Google Meet*® (Aplicativo para videochamadas) em que os professores poderiam realizar aulas síncronas com seus alunos e ter um pouco de contato visual com seus alunos em tempo real.

Como ainda salienta Baade et al. (2020) o uso destes aplicativos para videochamadas aumentou consideravelmente após o início do ensino remoto, em seu estudo o uso de ambientes virtuais saltaram de 7,7% para 58% após o início do isolamento. Entretanto o uso de *pendrive* teve uma redução significativa após o início da pandemia.

Pode-se observar que os principais suportes tecnológicos utilizados pelos no ensino foram aparentemente gratuitos, embora muitos docentes relatem que sentiram desvalorizados quando tiveram que custear todo o processo do ensino remoto (MOZZATO; SGARBOSSA; MOZZATA, 2021) utilizando sua rede de dados, seus equipamentos, sua energia elétrica para as horas de trabalho, o que deveria ser dever do estado fornecer equipamento apropriado e o pagamento das custas com internet e energia.

Segundo Nascimento et al. (2022), no Paraná não houve um programa de auxílio financeiro para os professores durante o ensino remoto, trazendo uma sobrecarga financeira neste período de ensino.

Além das ferramentas digitais, 80,8% (n=261) professores usaram atividades impressas (entregues na escola) como recurso pedagógico para auxiliar seus alunos. Esta mesma prática foi vista em outros estados, pois ainda era a melhor forma para os pais que não tinham tecnologia digital acessível (ARAÚJO et al., 2021).

Embora o uso de tecnologia digital e acesso a redes de *internet* esteja em evidência em nossa sociedade ainda não é a realidade de muitas famílias, pois, muitos brasileiros com baixa renda não possuem internet em suas casas como apontam os dados do CETIC (2019).

Em comparação com outros países o Brasil fica ainda precisa investir em políticas públicas para proporcionar mais acesso às tecnologias digitais a sua população. Em alguns países europeus, os alunos receberam auxílio com ferramenta computadores ou celulares e acesso a rede de *internet* gratuita (UNESCO, 2021).

O período vivido pelos professores em contexto de pandemia foi o período de maior dificuldade na carreira docente em nosso país, desta forma, diante de muitos desafios diversos professores apresentaram alguma consequência física ou psicológica decorrente deste período estressante (ARRUDA, 2020; PASSOS; ARAÚJO, 2021).

De acordo com Nascimento, Cornaccio e Carvalho (2021) que o período enfrentado pelos docentes é condizente aos princípios do Transtornos de Adaptação em que a pessoa tem dificuldade de se ajustar após um evento estressor causando sofrimento, desencadeando reações sociais que interferem diretamente em atividades do dia a dia.

Assim, pode-se observar os dados referentes a este aspecto no que diz respeito a presença de algum transtorno emocional apresentado durante o ensino remoto relatados pelos docentes do AEE do Paraná, pois 69% (n=223) afirmaram ter algum transtorno emocional durante este tempo de ensino. Dentre estes 47,6%

destacaram apresentar pelo menos 2 (distúrbios) emocionais diferentes neste período.

A ansiedade e o estresse estão presentes no meio docente mesmo fora do contexto de pandemia, mas estes aspectos foram evidenciados devido a rotina e a demanda de trabalho que os professores foram submetidos no ensino remoto (ARAÚJO et al., 2021).

Segundo Deffaveri, Méa e Ferreira (2020) a ansiedade e estresse comumente acometem majoritariamente professores do ensino público, principalmente mulheres, visto as condições de sobrecarga do trabalho e das atividades domésticas. Salientam ainda que 66,7% dos professores da escola pública já tiveram momentos de afastamento por motivos psiquiátricos em algum período de sua carreira como docente.

Frente a realidade do isolamento social e do ensino remoto, transtornos emocionais foram evidenciados em consequência ao excesso de trabalho, sobrecarga domiciliar, dificuldades com a nova rotina, como também o medo constante de pegar o vírus (MAZZATO; GARBOSSA; MOZZATO, 2021) Vale ressaltar que todo este contexto foi gerenciado em meio a notícias constantes de mortes em decorrência da Covid-19.

Sobre a frequência dos transtornos emocionais dos professores do AEE no Paraná, 35,7% (n=80) disseram ser frequentes, e 47,1% (n=152) relataram tomar algum medicamento para o transtorno emocional durante o ensino remoto.

Segundo o Conselho Federal de Farmácia (CFF, 2020) as vendas de medicamentos para transtornos mentais aumentaram 13,84% em relação ao mesmo período de 2019. Levando em consideração que 9,3% da população brasileira já possuía problemas relacionados a ansiedade, tais como: transtorno obsessivo-compulsivo, estresse pós-traumático e ataques de pânico.

Sobre os transtornos físicos apontados na pesquisa com os professores o AEE no Paraná, 63,8% (n=206) afirmaram apresentar algum transtorno físico após o início do ensino remoto. E 50,8% (n=164) relataram ter dores nas costas após o início do ensino remoto, estes dados sugerem que este índice é devido ao tempo de execução de atividades repetitivas que os professores não estavam habituados.

O trabalho repetitivo traz uma maior propensão para doenças da coluna, já que o trabalhador fica em uma mesma posição por muito tempo, além do movimento repetitivo durante as aulas. Muitos professores passaram a exercer a mesma atividade por longas horas em frente ao computador, planejando e executando as aulas (PINHO et al., 2021).

Quanto ao uso de medicamentos para o transtorno físico após o ensino remoto, 56,7% (n=183) professores do AEE do Paraná afirmaram terem usado algum medicamento para este tipo de transtorno.

No Brasil o consumo de medicamentos para dores é usado comumente sem a receita médica, por indicação de alguém próximo ou mesmo por opinião de farmacêuticos, estes dados sugerem que este tipo de medicação é mais fácil de ser consumido do que os medicamentos para transtornos mentais, os quais em sua maioria precisam de um acompanhamento médico para compra (TAVARES; GOMES; FREITAS, 2020).

Em relação a opinião dos professores do AEE do Paraná sobre seguir ou não as recomendações da SEED e NRE, dispostas nas diretrizes para a educação especial no ensino remoto, 74,3% (n=240) dos docentes disseram seguir as recomendações.

Sobre se o ensino remoto atingiu os objetivos propostos inicialmente, 11,8% (n=38) disseram que sim, 20,7% (n=67) apontaram que não e 67,2% (n=217) relataram que as vezes, ou seja, de maneira interrupta, os objetivos iniciais para o ensino remoto foram alcançados. Estes dados sugerem a instabilidade do trabalho docente durante o isolamento social já que em alguns momentos os docentes acreditam que os objetivos foram atingidos.

Em relação a opinião sobre o cancelamento do ano letivo de 2020, pode-se dizer que este assunto foi muito debatido no meio educacional desde o princípio do ensino remoto. Com percepções diferentes, estudos surgiram com dados referentes ao que os professores pensavam sobre o assunto. Como no estudo de Bohrer (2021), em que destaca a grande questão que envolveu o cancelamento ou não do referente ano, pois o cancelamento prejudicaria os professores afetando diretamente a área financeira e trabalhista. Por outro lado, o não cancelamento

pôde trazer grandes prejuízos para os alunos com deficiência, já que estes necessitam de um atendimento mais proximal.

No presente estudo, 61,3% (n=198) dos respondentes opinaram em não cancelar o ano letivo de 2020, contrariando 20,1% (n=65) que afirmaram que o ano letivo deveria ser sido cancelado.

Esta representação a favor do não cancelamento do ano letivo vai de encontro com a defesa de muitos educadores que afirmam que com o cancelamento do ano letivo de 2020 se teria uma grande evasão de alunos após o período de isolamento, alimentando assim a vulnerabilidade entre os estudantes (ARAÚJO, 2020).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto foi um meio que os países usaram para amenizar os danos que o isolamento social pela COVID-19 ocasionou no mundo. Apesar desta intenção, não foi possível evitar alguns danos a educadores, alunos e pais, pois toda a rotina foi reelaborada pelos que estavam envolvidos com o ensino remoto.

Em todos os níveis de ensino foram percebidas perdas, mas os alunos com deficiência e seus professores foram diretamente prejudicados pela distância, já que estes estudantes precisam de um acompanhamento mais próximo dos seus professores.

Sendo assim, diante dos resultados e análises da atual pesquisa, foi possível constatar que os professores passaram por um dos períodos mais tensos da histórica da educação no Brasil, e que gerou momentos de sobrecarga física e emocional.

Com a mudança de rotina no trabalho do professor do AEE, exigiu-se que seu trabalho fosse redirecionado a partir do início das aulas remotas. Neste sentido, se tratando de um direcionamento inicial da SEED-PR, foi possível verificar que não houve um padrão de treinamento para todos os NRE's, já que uma porcentagem de professores participantes declarou não receber treinamento inicialmente, mas somente em algum momento do ensino remoto, gerando insegurança quanto ao direcionamento do seu labor.

Sobre os alunos atendidos pelo AEE, ficou evidente que o ensino remoto trouxe um retrocesso no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, principalmente pela falta de interesse dos alunos, a distância e a falta de acompanhamento dos pais. Observando isso, pode-se dizer que será necessário, no pós-pandemia, um redirecionamento e acompanhamento efetivo com estes alunos.

Ainda sobre os alunos atendidos pelo AEE, verificou-se que a maioria dos alunos deixaram de acompanhar e realizar as atividades em algum momento devido a falta de recurso tecnológico, o que trouxe uma barreira de comunicação entre professor e aluno.

Apesar de todos os transtornos que o ensino remoto trouxe para a comunidade escolar, pode-se concluir que os professores, em sua maioria, eram a favor do ensino remoto e não ao cancelamento do ano letivo de 2020, pois se estes alunos com deficiência não tivessem nenhuma assistência neste período, possivelmente teriam uma regressão maior e mais prejudicial.

Quanto aos principais desafios apontados, evidenciou-se que os professores em sua maioria tiveram dificuldade com a adaptação a nova rotina imposta pelo isolamento e ensino remoto. Outra questão evidente representada foi que a maior parte dos docentes encontraram desafios ao trabalhar com novas tecnologias.

Os resultados apontaram que o período de adaptação e estresse, como também o excesso de trabalho que os educadores tiveram após o início do ensino remoto, trouxe alguns transtornos físicos e emocionais, o que levou a um maior consumo de medicamentos neste período.

Visto a esta realidade, ao investigar o perfil do professor do AEE do Paraná durante o ensino remoto, possibilitou compreender os principais desafios enfrentados durante este período, como também observar que estes desafios afetaram diretamente na saúde do docente.

Desta maneira, com o alcance dos objetivos propostos inicialmente nesta pesquisa que consistiam em analisar as repercussões do ensino remoto para a educação especial inclusiva, com foco na atuação docente e seus desafios, esclarece a necessidade de repensar na atuação docente do AEE e no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência na pós-pandemia. Cabe a mantenedora das escolas estaduais elaborar estratégias que deem apoio a estes professores que estiveram fragilizados durante o ensino remoto, com formação docente e acompanhamento de profissionais de saúde que abordem questões de saúde física e mental.

Os resultados obtidos neste estudo servirão como base para futuros aprofundamentos que ajudarão na melhoria do trabalho docente no AEE. Desta forma com este estudo pretende-se ampliar a pesquisa referente as condições de trabalho do professor do ensino público do AEE, focando nas consequências do Ensino Remoto para a sua saúde física e mental. Como também aprofundar o estudo sobre o uso de tecnologias educacional por docentes e as implicações no

uso deste recurso. Como também, na contribuição do desenvolvimento científico e social.

REFERÊNCIAS

AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i2.2189> Acesso em: 10 mai. 2020.

ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C.; FRANÇA FILHO, A. L. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (ead) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 16-31, maio 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535> Acesso em: 17 jul. 2020.

ARAÚJO, Ana Lídia Araújo. **Correio Brasiliense – Eu estudante**. postado em 12/08/2020 15:23 / atualizado em 08/10/2020 17:16 Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/08/4868006-especialistas-em-educacao-analisam--o-ano-letivo-de-2020-esta-perdido.html#:~:text=%E2%80%9CO%20cancelamento%20do%20ano%20letivo,cima%20das%20solu%C3%A7%C3%B5es%E2%80%9D%2C%20alerta>. Acesso em 27 jan. 2022.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275. Piauí: 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 20 mai. 2020.

ARAÚJO, Maria da Purificação Nazaré. BARROSO, Rosemary da Rocha Fonseca; MACHADO, Martha Luísa; CUNHA, Carla de Magalhães; QUEIROZ, Valterlinda Alves de Oliveira; MARTINS, Poliana Cardoso; SANTANA, Mônica Leila Portela de. Residência é residência, trabalho é trabalho: estudo qualitativo sobre o trabalho remoto de professores universitários durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, 2021. Disponível em: Acesso em: 01 dez. 2021.

ARRUDA, Robson Lima de. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto emergencial. **EmRede**, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: Acesso em: 05 nov. 2021.

BAADE, J. H.; GABIEC, C. E.; CARNEIRO, F. K.; MICHELUZZ, S. C. P.; MEYER, P. A. R. Professores da educação básica no Brasil em tempos de covid-19. **HOLOS**, Ano 36, v.5, e10910, 2020 Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910> Acesso em: 15 jan. 2022.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217423.pdf> Acesso em: 15 mai. 2020.

BARRETO, A. C. F. ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917> Acesso em: 10 jan. 2022.

BOHRER, Ana Paula Copetti. Estudantes com deficiência e sua não inclusão revelada pela pandemia. **Revista Espaço Crítico – NUSEC – IFG Aparecida de Goiânia – Ano 2 - Vol. 2 – N. 2 – julho de 2021**. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/rec/article/view/950> Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019, Seção I, art.205. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_da_educacao.pdf Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274**. Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=29%2C%2030%2C%2032%20e%2087,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=29%2C%2030%2C%2032%20e%2087,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. 2010. p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796**. Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 06 fev. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**. Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm

BRASIL. **Lei nº 13.979**. Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 06 fev. 2020(a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. DF, 30 maio 2020(b). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 1996**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 30 set. 2020 (c). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Diário oficial da união. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde. Brasília, DF, 1 de abr. 2020(d). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4 CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e dá outras providências. Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286#:~:text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,Comissionadas%20do%20Poder%20Executivo%20%2D%20FCPE. Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato20112014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 14 mai. 2020.

CABRAL. Rosângela Costa Soares; MOREIRA. Joana da Rocha; DAMASCENO. Allan Rocha. Educação inclusiva em tempos de barbárie: questões sobre os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 360-374. jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> Acesso em: 10 jan. 2022.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; CARNEIRO, Annova Míriam Ferreira. A política de assistência social no contexto da pandemia da covid-19 no maranhão: entre o desmonte e a essencialidade. **Revista de Políticas Públicas**. v. 25, n. 2, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/18483/10085> Acesso em: 20 jan. 2022.

CARVALHO, Floraci Mariano de; FARIAS, André Leite de; BRITO, Renato de Oliveira. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, e15510615218, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/15218/13972/201636> Acesso em: 20 nov. 2021.

CEARÁ. Educação do Ceará em Tempos de Pandemia: Estratégias de Gestão / Onélia Maria Moreira Leite de Santana (org.)... [et al.]. Fortaleza: **SEDUC: EdUECE**, 2021. Disponível em: Acesso em: 15 nov. 2021.

CETIC. Resumo executivo. **Pesquisa Tic domicílios 2019**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123115919/resumo_executivo_tic_dom_2019.pdf Acesso em: 20 jan. 2022.

CIEB: CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Notas técnicas #17:estratégias de aprendizagem remota (EAR): características e diferenciação da educação a distância (EAD)**. São Paulo: CIEB, 2020. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/05/CIEB_NotaTecnica17_MAIO2020_FINAL_web.pdf Acesso em: 10 nov. 2021.

CIPRIAN, Flávia Marcelle; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação, tecnologias digitais e implicações da Covid-19 no sistema educacional brasileiro. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 59, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/> Acesso em: 11 nov. 2021.

CFF. Conselho Federal de Farmácia. **Venda de medicamentos psiquiátricos cresce na pandemia**. 10 de setembro de 2020. Disponível em: <http://covid19.cff.org.br/venda-de-medicamentos-psiquiatricos-cresce-na-pandemia/> Acesso em: 15 jan. 2022.

CLARO, A. P. D.; RIBEIRO, E. A.; NOZU, W. C. S. Organização e funcionamento das classes hospitalares: uma prerrogativa da educação especial? **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 8, n. 15, p. 293-309, jan./jun. 2020.

Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/11574>
Acesso em: 06 nov. 2020.

DEFFAVERI, Maiko; MÉA, Cristina Pilla Della; FERREIRA, Vinícius Renato Thomé. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 813-827, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vcjCwDsk6mp6b8KvvkC7fpk/?lang=pt> Acesso em: 05 dez. 2021.

FERREIRA, C. M. R. J.; NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535> Acesso em: 17 jul. 2020.

IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 10 jan. 2022.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 10 nov. 2020.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 10 fev. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino, 1928 – **A educação do deficiente no Brasil [livro eletrônico]: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. Ebook Kindle.

LUDWIG, C. R.; SILVA, M. A.; SOUZA, N. N. Políticas públicas para a educação básica em análise: revisita aos governos dos presidentes do Brasil – FHC e Lula. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 3 – 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/659> Acesso em: 10 mai. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer?** 2. Ed. São Paulo: Moderna. 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index> Acesso: 06 abr. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MAZZIONI, L.; TREVISOL, J. V. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Revista Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 13-46, dezembro 2018. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482> Acesso em: 15 mai. 2020.

MELLO, Julia Brum de; NETO, Luiz Ferraz Sampaio; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa; CESARETTI, Mário Luís Ribeiro. Ensino remoto em tempos de pandemia: a experiência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). **Revistas USP**, 2021 Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184799/175201> Acesso em: 11 nov. 2021.

MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 182.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438> Acesso em: 15 jul. 2020.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GARBOSSA, Maira; MOZZATO, Fernanda Rebelato. O que aconteceu com os que ensinam? O impacto da COVID-19 sobre a rotina e a saúde dos professores universitários. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v.9, suplemento 2, p. 487-508, set., 2021.

NASCIMENTO, Eduardo Mendes, CORNACCIONE JR, Edgard Bruno, CARVALHO, Marcia Garcia. A dor nos tempos da Covid-19: Transtorno de adaptação nos professores do ensino superior brasileiro. Human Sciences, SciELO, 2021. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2734/version/2889> Acesso em: 10 nov. 2021.

NAUROSKI, Everson Araujo; BRIDI, Maria Aparecida. A radicalização neoliberal e os processos de subjetivação com base no trabalho dos professores temporários (pss). **Contemporânea**, v. 9, n. 3 p. 899-916 Set.–Dez. 2019.

OECD. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento **Econômico. Education at a Glance**. 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1644984510&id=id&accname=quest&checksum=4E978612980ACDF044D8B763FF5EDC82> Acesso em: 10 jan. 2022.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. Professores mestres e doutores na educação básica do distrito federal: realidade, perspectivas e desafios. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 16, n. 37, p. 376-392, Edição Especial, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6189/4599> Acesso em: 11 nov. 2021.

OLIVEIRA, J. B. A; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lang=pt Acesso em: 09 set. 2020.

PARANÁ. Secretaria da educação e do esporte. **Instrução n° 14/2018**–sued/seed. Curitiba, PR, aprovada em 03 de out. 2018. Estabelece critérios para contratação de profissionais pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná – PSS, para atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas instituições da rede pública estadual de ensino. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_142018_suedseed.pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria da educação e do esporte. **Decreto 4.230, aprovado em 16 de março de 2020**. Curitiba, PR, 2020 (a). Disponível em: http://www.cedca.pr.gov.br/arquivos/File/2020/DecretoEstadual4230_COVID19.pdf Acesso em: 22 mai. 2020.

PARANÁ. Conselho estadual de educação do Paraná. **Processo n.º 32/2020-Indicação n.º 01/2020, aprovada em 31 de março de 2020**. Curitiba, PR, 2020 (b). Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdf Acesso em: 5 jun. 2020.

PARANÁ. Conselho estadual de educação do Paraná. **Resolução de nº 1.016/2020 do dia 03 de abril de 2020**. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Curitiba, PR, aprovada 3 de abril de 2020. Curitiba, PR, 2020 (c). Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao_n1016_2020_gs_seed_pr_regime_especial_aulas_nao_presenciais_covid19.pdf Acesso em: 5 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte-SEED. **Orientação Nº 006/2020 – DEDUC/SEED**. Orienta sobre os procedimentos para a realização do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes da Educação Especial, matriculados na rede pública estadual de ensino do Paraná, em atendimento à Resolução n.º 1.016/2020. Curitiba, PR, aprovada 3 de abril de 2020. Curitiba, PR, 2020 (d). Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/orientacao_062020_aee_educacaoespecial_27102020.pdf Acesso em: 5 jun. 2020.

PARANÁ. **Conselho estadual de educação do Paraná**. Deliberação n.º 2, processo nº730/03. Curitiba, PR, aprovada em 02 de junho de 2003. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf) Acesso em: 5 jun. 2020.

PARANÁ. **Secretaria de Estado de Educação-SEED**. Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba, PR, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf Acesso em: 5 jun. 2020.

PARANÁ. Assembleia legislativa do Estado do Paraná. **Lei n. 18.419 de 07 de janeiro de 2015**. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba, PR, 2015. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=139152&codItemAto=845717> Acesso em: 5 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação. **Editai n° 05/2016 - GS/Seed**. Estabelece as normas para realização de Processo Seletivo Interno. Curitiba, PR, 2016. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-11/editai052016gs_afastamento_atualizado.pdf Acesso em: 5 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação. **Instrução n° 09/2018**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado. Curitiba, PR, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf Acesso em: 5 jun. 2020.

PASSOS, João Batista da Silva; ARAÚJO, Maurício dos Santos. VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. **Revista Ciência e Ideias**. v.12, n. 4, Nov/Dez, 2021. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/1744> Acesso em: 20 jan. 2022.

PINHO, Paloma de Sousa; FREITAS, Aline Macedo Carvalho; CARDOSO, Mariana de Castro Brandão; SILVA, Jéssica Silva da; REIS, Lívia Ferreira; FELLIPE, Caio. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trab. Educ. Saúde**, 2021. Disponível em: <http://www.tes.epsiv.fiocruz.br> Acesso em: 01 dez. 2021.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; MELO, Márcia Helena da Silva. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/rt/printerFriendly/64174/html> Acesso em: 20 nov. 2021.

REDIG, A. G.; SOUZA, F. F. Atendimento Educacional Especializado na modalidade domiciliar: funcionamento e organização. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 68-86, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016068> Acesso em: 06 nov. 2016

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, 21 (Supl. 1: S245-S251, fev., 2021. Disponível em: Acesso em: 05 dez. 2021.

SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da; CASTRO, Khrysalis Pires de; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. As experiências de docentes da educação básica do

rio grande do sul com alunos da rede pública em tempos de ensino remoto e pandemia. **Revista Prâksis**. Novo Hamburgo, a. 18, n. 3, set./dez. 2021. Disponível em: Acesso em: 07 dez. 2021.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Prâxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 10 set. 2020.

TAVARES, Bianca Lira Cordeiro; GOMES, Ludmila Emily da Silva; FREITAS, Gabriel Rodrigues Martins de. Uso indiscriminado de medicamentos e automedicação no Brasil. **UFPB, 2020** Disponível em: <https://www.ufpb.br/cim/contents/menu/publicacoes/cimforma/uso-indiscriminado-de-medicamentos-e-automedicacao-no-brasil> Acesso em: 10 nov. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 04 jul. 2020.

UNESCO. **What's next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic**. Quebec, 2021 Disponível em: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/lessons_on_education_recovery.pdf Acesso em 10 jan. 2022.

VENÂNCIO, A. C. L.; PETERS, I.; COSTA, M. S. W. (Re)existências no atendimento hospitalar durante a pandemia: redimensionamento da docência sob enfoque colaborativo. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: **Realize Editora**, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/67482> Acesso em: 06 nov. 2020.

VIEIRA, A. L. C.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, J. J. a origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. RPGE. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p.64-80, 2017 ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9746/6592> Acesso em: 20 mai. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. p. 213.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele; MONZÓN, Andrea Borges. A formação de professores para/na educação inclusiva: capacitação em colaboratividade no contexto do ensino remoto. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, v.34, n.2, jul-dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao> Acesso em: 05 dez. 2021.

APÊNDICE A: Instrumento para coleta de dados

O Atendimento Educacional Especializado no ensino remoto - Opinião dos(as) professores(as) do ensino público do Paraná do Ens. Fun. II – Participação anônima.

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar de uma pesquisa intitulada – “ENSINO INCLUSIVO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO A COVID19: UM OLHAR NOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA”. Esta é uma pesquisa de opinião anônima (de acordo com a resolução 510/2016) que está sendo realizada por uma equipe de pesquisadores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Ela tem como principal objetivo identificar e analisar o impacto do isolamento social no ensino remoto para a educação especial inclusiva, a fim de investigar a atuação docente e seus desafios nesta modalidade de ensino, durante a pandemia da Covid-19. Sua participação consiste em responder um questionário online, de maneira voluntária, com objetivo de compreender a sua opinião sobre o ensino durante o ensino online por meio do Atendimento Educacional Especializado. Ressaltamos que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. CONTATO: Silvana Telma de Lima Fritoli – Programa de Pós-Graduação em Ensino (nível mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná-PR. Endereço: Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 Polo Universitário– Foz do Iguaçu-PR / CEP 85870-900.

INFORMAÇÕES PRELIMINARES

1- Sexo biológico

*

Masculino

Feminino

2. Faixa etária

*

menos de 25

De 25 a 29 anos

De 30 a 39 anos

De 40 a 49 anos

De 50 a 59 anos

Mais de 60 anos

3. Naturalidade

*

Brasileira

Estrangeira

4. Núcleo Regional a que pertence

*

5. Formação

*

Ensino médio - Magistério
 Educação Superior – Pedagogia
 Educação Superior – Licenciatura
 Educação Superior - Letras Libras
 Educação Superior – Outros Cursos
 Especialização (Lato Sensu)
 Mestrado (Stricto Sensu)
 Doutorado (Stricto Sensu)

6. Há quantos anos você atua como docente?

*

Menos de 1 ano
 1-2 anos
 3-5 anos
 6-10 anos
 11-15 anos
 16 - 20 anos
 Há mais de 20 anos

7. Há quanto tempo atua como professor no Atendimento Educacional Especializado AEE (em anos)?

*

Menos de 1 ano
 1- 2 anos
 3-5 anos
 6-10 anos
 11-15 anos
 16-20 anos
 Há mais de 20 anos

8. Qual foi a sua área de atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2020? Pode escolher mais de uma alternativa, caso seja necessário)

*

Marque todas que se aplicam.

- Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do desenvolvimento
- Desenvolvimento, e Transtornos Funcionais Específicos.
- Deficiência visual
- Surdocegueira
- Surdez
- Altas Habilidades/Superdotação
- Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE
- Apoio a Comunicação Alternativa – PAC
- Professores que atuam o Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar-SAREH
- Escolas Especializadas e Centros de Atendimento Educacional Especializados
- Outro:

ATUAÇÃO DURANTE O ENSINO REMOTO

RESPONDA DE MANEIRA FIDEDIGNA (LEMBRANDO QUE AS RESPOSTAS SÃO ANÔNIMAS)

9. Na sua opinião, você, como professor do Atendimento Educacional Especializado, recebeu algum direcionamento ou treinamento para o trabalho no INÍCIO do ensino remoto?

*

Marcar apenas

Sim

Não

Em partes

Não sei responder

10. Na sua opinião, você, como professor do Atendimento Educacional Especializado, recebeu algum direcionamento ou treinamento para o trabalho DURANTE o ensino remoto?

*

Marcar apenas uma

Sim

Não

Em partes

Não sei responder

11. Na sua opinião, este direcionamento ou treinamento foi suficiente para atender a demanda durante o ensino remoto?

*

Marcar apenas

Sim

Não

Pouco

Não recebi treinamento

12. Na sua opinião, você percebeu algum tipo de retrocesso no aprendizado de seus alunos atendidos através do Atendimento Educacional Especializado durante o ensino remoto?

*

Marcar apenas um

Sim

Não

Pouco

Não sei responder

13. Na sua opinião, a que você atribui a este retrocesso? (Pode escolher mais de uma alternativa)

Marque todas que se aplicam.

- Falta de recursos materiais para auxiliar o aluno.

- Falta de acompanhamento dos responsáveis.
- Falta de interesse do aluno, devido a distância do professor(a).
- Outro:

14. Na sua opinião, algum(a) aluno(a) seu do Atendimento Educacional Especializado não pôde realizar as atividades por falta de recurso tecnológico?

*

Marcar apenas uma

Sim

Não

Não sei responder

15. Na sua opinião, você constatou a falta de acompanhamento por parte do responsável pelo aluno(a) na execução das atividades propostas durante o ensino online?

*

Marcar apenas uma

Sim

Não

Às vezes

Não sei responder

16. Na sua opinião, a que você atribui a esta falta de acompanhamento?

Marque todas que se aplicam.

- Dificuldade dos responsáveis em organizar o tempo em família.
- Desinteresse em realizar o acompanhamento.
- Desmotivação por parte dos responsáveis.
- Falta de capacidade dos responsáveis.
- Outro:

17. Na sua opinião, quais foram os seus principais desafios como professor do Atendimento Educacional Especializado durante o ensino online? (Pode escolher mais de uma alternativa)

*

Marque todas que se aplicam.

- Uso de novas tecnologias.
- Adaptação do currículo e métodos.
- Alta demanda de atendimento a alunos e famílias.
- Adaptação a nova rotina de trabalho.
- Falta de apoio pedagógico.
- Falta de interesse do aluno.
- Falta da participação dos responsáveis pelo aluno.
- Não tive desafios.
- Outro:

18. Que tipo de ferramentas tecnológicas ou materiais você usou no ensino remoto? (Pode escolher mais de uma alternativa)

*

Marque todas que se aplicam.

- Whatsapp
- Google meet
- Google drive
- Classroom
- Zoom
- Teams
- Atividades impressas (Para o aluno imprimir)
- Atividades impressas (Entregues na escola)
- Outro:

19. Na sua opinião, durante o ensino online, você conseguiu estabelecer uma rotina de trabalho?

*

Marcar apenas uma

Sim

Razoavelmente

Não

20.

20. Você apresentou algum tipo de TRANSTORNO EMOCIONAL após o início ou durante o ensino remoto?

*

Marcar apenas uma

Sim

Não

21. Se você marcou "Sim" na questão anterior, assinale ou descreva o tipo de distúrbio. (Pode escolher mais de uma alternativa)

Marque todas que se aplicam.

- Ansiedade
- Síndrome do pânico
- Depressão
- Estresse
- Fobia social
- Outro:

22. Se você marcou "Sim" na questão anterior, assinale com que frequência sentiu este transtorno. Na escala abaixo, considere 1 pouco frequente e 5 muito frequente.

Marcar apenas uma

Pouco frequente

1

2

3

4

5

Muito frequente

23. Você precisou tomar algum medicamento para TRANSTORNO EMOCIONAL durante o ensino remoto?

*

Marcar apenas uma

Sim

Não

24. Você apresentou algum tipo de TRANSTORNO FÍSICO após o início ou durante o ensino online?

*

Marcar apenas uma

Sim

Não

25. Se você marcou "Sim" na questão anterior, assinale ou descreva o tipo de distúrbio. (Pode escolher mais de uma alternativa)

Marque todas que se aplicam.

- Dores de cabeça
- Enxaqueca
- Azia
- Dores nas costas
- Outro:

26. Se você marcou "Sim" na questão anterior, assinale com que frequência sentiu este transtorno. Na escala abaixo, considere 1 pouco frequente e 5 muito frequente.

Marcar apenas uma

Pouco frequente 1 2 3 4 5 Muito frequente

27. Você precisou tomar algum medicamento para TRANSTORNO FÍSICO durante o ensino remoto?

*

Marcar apenas uma

Sim

Não

28. Na sua opinião, você seguiu adequadamente as recomendações da SEED e Núcleo regional dispostas nas diretrizes para a educação especial no ensino remoto no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado?

*

Marcar apenas uma

Sim

Não

Às vezes

Não sei responder

29. Na sua opinião, o ensino remoto atingiu os objetivos iniciais propostos?

*

Marcar apenas uma

Sim

Não

Em partes

Não sei responder

30. Na sua opinião, o ano letivo de 2020 deveria ter sido cancelado, não havendo assim o ensino remoto?

*

Marcar apenas uma



Sim

Não

Não sei responder

31.De acordo com a sua opinião, descreva os principais desafios para o ensino remoto ofertado aos alunos com deficiência durante a pandemia. (Optativa descritiva)

ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CONSELHO DE ÉTICA

	UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: ENSINO INCLUSIVO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO A COVID-19: UM OLHAR NOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA										
Pesquisador: Adriana Zilly										
Área Temática:										
Versão: 1										
CAAE: 45634721.9.0000.0107										
Instituição Proponente: CCB Colegiado de Ciências Biológicas										
Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 4.681.267										
Apresentação do Projeto: Trata-se de uma pesquisa sobre os desafios enfrentados por docentes durante o atendimento educacional especializado durante a pandemia, período em que o ensino teve de ser realizado de modo remoto.										
Objetivo da Pesquisa: Trata-se de estudo descritivo, transversal e de abordagem quantitativa. Será aplicado um questionário pelo google forms a professores da rede estadual de ensino do Paraná que trabalham com Atendimento Educacional Especializado, com alunos com necessidades especiais.										
Avaliação dos Riscos e Benefícios: Segundo informações básicas do projeto (p.03), são riscos e benefícios:										
Riscos: Os riscos desta pesquisa serão voltados a possibilidade da quebra de confidencialidade, porém será assegurada a privacidade e confiabilidade dos dados em todas as instâncias do processo, limitando o acesso das informações da pesquisa a pesquisadora e sua respectiva orientadora e equipe já definida, e para que a equipe participante da pesquisa tenha acesso às informações contidas nesse estudo, serão utilizadas a decodificações dos participantes, com intenção de que os mesmos não sejam identificados. Os riscos poderão ser										
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2080</td> <td>CEP: 85.810-110</td> </tr> <tr> <td>Bairro: UNIVERSITARIO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: PR</td> <td>Município: CASCAVEL</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (45)3220-3002</td> <td>E-mail: cep.prpog@unioeste.br</td> </tr> </table>			Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2080	CEP: 85.810-110	Bairro: UNIVERSITARIO		UF: PR	Município: CASCAVEL	Telefone: (45)3220-3002	E-mail: cep.prpog@unioeste.br
Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2080	CEP: 85.810-110									
Bairro: UNIVERSITARIO										
UF: PR	Município: CASCAVEL									
Telefone: (45)3220-3002	E-mail: cep.prpog@unioeste.br									
<small>Página 01 de 03</small>										



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 4.001.207

considerados mínimos por envolver profissionais da educação atuantes no atendimento especializado, sem interferência de procedimentos diretos, onde os questionamentos serão voltados principalmente para as informações sobre o ensino online durante a pandemia COVID-19.

Benefícios:

Como benefícios da pesquisa, tem-se uma clarificação dos efeitos do ensino online na educação especial como também observar dados sobre os processos e adaptações de professores e alunos neste período, como também dos resultados da pandemia no processo educacional do atendimento especializado.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de estudo de extrema relevância para este período de pandemia, no qual o ensino foi realizado de modo a distância, sem ter havido planejamento prévio ou política de formação inicial e continuada para dar conta deste novo desafio, ainda maior quando se trata de trabalho com educação inclusiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão devidamente preenchidos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa pode ser aprovada.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1650974.pdf	16/04/2021 12:55:19		Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	16/04/2021 12:55:02	SILVANA TELMA DE LIMA FRITOLI	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15/04/2021 09:38:20	SILVANA TELMA DE LIMA FRITOLI	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_SEED.pdf	09/03/2021 16:14:36	SILVANA TELMA DE LIMA FRITOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/03/2021 16:10:20	SILVANA TELMA DE LIMA FRITOLI	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Silvana_Telma_de_Lima_Frito	09/03/2021	SILVANA TELMA DE	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2090

Bairro: UNIVERSITÁRIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3002

E-mail: cep.pppg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 4.681.267

/ Brochura Investigador	ll.pdf	18:05:27	LIMA FRITOLI	Aceito
----------------------------	--------	----------	--------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 29 de Abril de 2021

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

ANEXO B – Autorização para a pesquisa junto a SEED.**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED**

**ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED
TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE**

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu está de acordo com a condução do projeto de pesquisa **ENSINO INCLUSIVO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO A COVID-19: UM OLHAR NOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA**, a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) **SILVANA TELMA DE LIMA FRIOTLI** nas Unidades jurisdicionadas ao NRE d Foz do Iguaçu, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE**.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores do Ensino fundamental e Ensino Médio, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE**.

Foz do Iguaçu, 23 de fevereiro de 2021.



Rosane Antonia de Souza Fronza
Representante da CAA no NRE



Silvana Garcia André
Chefia do NRE