



Relatos docentes de práticas educativas para inclusão na pandemia: experiências na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro

Teacher's reports on educational practices for inclusion during the pandemic: the experiences from the Rio de Janeiro's council educational network

Relatos docentes de prácticas educativas para la inclusión en la pandemia: experiencias en la red municipal de educación de Río de Janeiro

Renan Lobato de Sá¹



<https://orcid.org/0000-0002-8590-3457>

Felipe Carvalho²



<https://orcid.org/0000-0001-7398-6171>

Rachel Colacique³



<https://orcid.org/0000-0002-7728-7711>

Resumo: O cotidiano desta pesquisa aconteceu com as/os docentes que atuam no Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, especificamente em turmas com estudantes com deficiência(s). Nesse cotidiano, buscamos “compreender as práticas educativas das/os docentes para a inclusão de estudante com deficiência(s) na pandemia da covid-19”. Pensamos a pesquisa a partir da epistemologia da prática e, em termos metodológicos, optamos por pesquisar a experiência docente. Para operacionalizar a pesquisa, conversamos com as/os docentes via aplicativo WhatsApp e solicitamos a elas/es que compartilhassem suas experiências por meio de um formulário *online*, organizado em tópicos abertos sobre a atuação docente para a inclusão das/os estudantes durante a pandemia. Destacamos como resultados desta pesquisa potencialidades – múltiplas inventividades docentes para a inclusão das/os estudantes com deficiência(s) mediadas com os usos das tecnologias digitais; e despotencialidades – aprofundamento da precarização do trabalho docente, ausência de formação continuada e de políticas públicas para a inclusão na pandemia.

Palavras-chave: Pandemia covid-19. Experiências docentes. Práticas educativas inclusivas.

¹ Graduado em Pedagogia UERJ/Cederj/UAB. Professor de educação infantil e ensino fundamental do município de Angra dos Reis. E-mail: renanlobato@gmail.com

² Doutor em Educação ProPEd/Uerj. Pesquisador-colaborador GPDOC/UFRRJ. E-mail: felipesilvaponte@gmail.com

³ Doutora em Educação ProPEd/Uerj. Professora adjunta da UNIRIO. E-mail: r.colacique@gmail.com

Abstract: The present research has been undertaken with Elementary School teachers of the Rio de Janeiro's council educational network, specifically in classes with students with disabilities. Based on the everyday classroom routine, we seek to "understand the educational practices of teachers for the inclusion of students with disabilities during the Covid-19 pandemic". The research followed the assumptions of the epistemology of practice and the chosen research method was the "research the experience". The WhatsApp mobile application has been used to talk to the teachers and to ask them to share their experiences through an online form, which was organized into open topics on teaching activities for the inclusion of students during the pandemic. As the results of this research we highlight the following potentialities - multiple teaching inventiveness for the inclusion of learners with disabilities mediated by the use of digital technologies; challenges - deepening of the precariousness of teacher's work, lack of continuous professional development opportunities, lack of inclusion public policies during pandemic.

Keywords: Covid-19 pandemic. Teaching experiences. Inclusive educational practices.

Resumen: La presente investigación se realizó con docentes que actúan en el nivel de enseñanza primaria de la red municipal de Río de Janeiro, específicamente, en cursos que tienen estudiantes con deficiencias. En este contexto, buscamos "comprender las prácticas educativas de las y los docentes a favor de la inclusión de estudiantes con deficiencias en la pandemia del Covid-19". Pensamos la investigación a partir de los principios de las epistemologías de las prácticas y, en términos metodológicos, optamos por "investigar la experiencia". Para realizar la investigación, conversamos con las y los docentes por medio de la aplicación WhatsApp y solicitamos que compartan experiencias por medio de un cuestionario en línea, organizado en preguntas abiertas, sobre la actuación docente para la inclusión de los estudiantes durante la pandemia. Destacamos como resultados de esta investigación algunas potencialidades - múltiples invenciones docentes para la inclusión de los estudiantes con deficiencias mediadas con los usos de las tecnologías digitales; y despotencialidades - una profundización de la precarización del trabajo docente, una ausencia de formación continua y de políticas públicas para la inclusión en la pandemia.

Palabras-clave: Pandemia Covid-19. Experiencias docentes. Prácticas educativas inclusivas.

Problematizações iniciais: a pandemia sars-cov-2 reconfigurando a educação no Brasil

Iniciamos as nossas discussões pontuando que a pandemia da covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, "o novo coronavírus", ceifou muitas vidas, deixando sequelas e dores em tantas outras. Os primeiros casos de coronavírus foram registrados na cidade Wuhan/China em dezembro de 2019. O vírus rapidamente se espalhou pelo mundo. Dados disponibilizados e divulgados pela Organização Mundial da Saúde/OMS, acessados em 3 de julho de 2021, registram mais de 143 milhões de casos e 3 milhões de mortes pela covid-19 em todo o mundo.

Aqui no Brasil, o primeiro caso foi registrado no final de fevereiro de 2020; em março, a transmissão do vírus já estava descontrolada no país e houve a primeira morte por covid-19, que aconteceu no estado de São Paulo. No segundo ano de pandemia, o número de mortos por covid-19 cresceu consideravelmente, são mais de 500 mil vidas perdidas, fruto de uma necropolítica: "formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte" (MBEMBE, 2016, p. 146).

Para frear a transmissão da covid-19, medidas foram adotadas, como o incentivo ao trabalho em casa (*home office*), a suspensão de eventos esportivos e de shows, restrições de abertura de estabelecimentos comerciais, parques e espaços culturais, entre outras. Nesse contexto pandêmico, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 17 de março de 2020, a Portaria nº 343, que suspendeu

as aulas presenciais e cujo artigo 1º autorizou (em caráter excepcional) a substituição das disciplinas presenciais (em andamento) “por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino”. Essa Portaria, posteriormente, passou por ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

Em seguida, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer nº 5/2020 indicando que caberia aos sistemas de ensino autorizar, ou não, a realização de atividades remotas do Ensino Fundamental, Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. O ensino remoto é uma modalidade não presencial de educação em que docentes e discentes encontram-se em lugares distintos e o professor se reúne regularmente com a turma de alunos num horário previamente agendado para a realização de atividades síncronas (no mesmo tempo) por meio de videoconferência e outros sistemas colaborativos (PIMENTEL, 2020, n. p.). Todavia, se em 2020 a demanda era pelo ensino remoto, agora em 2021 “a noção de ordem é o “ensino híbrido”, uma vez que escolas, universidades e outras redes educativas se encontram bastante pressionadas ao retorno de atividades presenciais” (SANTOS, 2021, n. p.).

No Rio de Janeiro, o Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ), por meio da deliberação nº 376 de 23 de março de 2020, autorizou o ensino remoto na educação básica e superior da rede pública e privada, e estabeleceu as regras que as instituições devem seguir para esse ensino. O artigo 1º dessa deliberação destaca que as instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior, poderão reorganizar suas atividades escolares, a partir de seus projetos pedagógicos, a serem realizadas pelos estudantes e profissionais da educação em regime especial domiciliar.

As diversas medidas tomadas por conselhos, órgãos e entidades federais, estaduais e municipais de Educação reconfiguraram o cotidiano escolar, como a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto, ampliando ainda mais as desigualdades. Muitas/os docentes se viram diante de grandes desafios, como fazer a transposição de suas práticas educativas presenciais para o *online* e assim conseguir (de alguma forma) dar continuidade ao trabalho que vinham desenvolvendo na sala de aula. Cabe pontuar que a maior parte das/os docentes não teve a oportunidade de experienciar uma formação continuada adequada, principalmente para possibilitá-las/os conhecer novas proposições didáticas pedagógicas para o *online*, dilatando a precarização do trabalho docente.

É importante mencionar que, nesse cenário pandêmico, presenciamos enquanto docentes inúmeras ausências de ações e políticas públicas do MEC, reverberando em todo o cenário nacional. Na Educação Especial não foi diferente, Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021, p. 155) argumentam que o planejamento das atividades escolares remotas foi organizado sem o apoio do governo, “a partir

de um processo coletivo, envolvendo comunidades escolares, instituições e organizações, universidades, movimentos sociais e de indivíduos, tanto que esse coletivo impulsionou as *lives* do período”. Por conta dessas ausências de ações e políticas públicas, buscamos **compreender como as/os docentes vêm mobilizando práticas educativas para a inclusão de estudante com deficiência(s) durante a pandemia do covid-19**. Para nos ajudar a pensar esse objetivo, optamos por movimentações teóricas que se voltam aos estudos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, experiência e formação docente, (ciber)culturais, epistemologias das práticas entre outros, discutidos e problematizados adiante.

Teorizando o presente

Nas últimas décadas no Brasil, foram produzidas diversas ações e políticas afirmativas no sentido de garantir os direitos das pessoas com deficiência, visando à inclusão delas em diferentes setores de nossa sociedade. No fluxo dessas produções, vários mecanismos legais foram criados e aprimorados para garantir, manter e ampliar a inclusão de pessoas com deficiência no cotidiano escolar. “Apesar das políticas e das ações afirmativas em prol dos direitos de pessoas com deficiência, estas ainda encontram inúmeras barreiras para sua efetiva inclusão educacional e social” (GLAT; ESTEF, 2021, p. 165-166).

[...] um exemplo disso é a Lei nº 7.853/89 que, em seu art. 1º assegura a interação social das pessoas com deficiência, tendo as escolas regulares como espaços relevantes desse processo. No entanto, em termos práticos, essa lei tem sido objeto de muitas discussões no meio acadêmico. Ainda que, nos últimos anos, tenha havido um crescimento considerável de matrículas de alunos com deficiência na rede pública, respaldadas por essa Lei que lhes garante o direito de frequentar as salas de aulas de escolas regulares e, quando necessário, receber tratamento especializado fora dos horários de aula, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados (COLACIQUE, 2018, p. 94).

Com a pandemia da covid-19, a necessidade do isolamento social e das aulas remotas, os atendimentos educacionais especializados ofertados às/aos estudantes com deficiência(s) foram interrompidos ou passaram a ser *online*, agravando o problema da exclusão social dessa parcela da população (REDIG; MASCARO, 2020). São estudantes que precisam de um olhar “pormenorizado, já que, de acordo com suas especificidades, precisam de intervenções e uma atenção diferenciada para que seu desenvolvimento cognitivo, social e mental seja de fato efetivado” (CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021, p. 361-362). Isso sem dizer que a “parceria com os familiares” (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021) das/os estudantes é extremamente fundamental. Entretanto, entendemos que essa parceria nem sempre é possível de se efetivar, uma vez que há também a questão

da “negligência de determinadas famílias” (SACCOL; VIANNA; PAVÃO, 2021) no acompanhamento do processo formativo dessas/es estudantes.

Por outro lado, temos acompanhado diversas experiências que buscam alternativas para a inclusão das/os estudantes com deficiência(s), como a do Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar/ObEE (2021), que lançou o Portal de Práticas Inclusivas⁴, visando difundir as atividades educacionais desenvolvidas nas redes públicas de ensino durante a pandemia. O objetivo do Portal é disseminar materiais e práticas docentes sobre acessibilidade e inclusão aplicadas à educação de pessoas que integram o público da Educação Especial. As práticas e experiências educativas desenvolvidas envolvem as/os estudantes com altas habilidades/superdotação, transtorno do espectro autista, deficiência física, surdez ou deficiência auditiva, deficiência visual, cegueira e baixa visão, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual e síndrome congênita do zika vírus.

Uma outra experiência que trazemos é da docente Vilma Soares (2020), que atua na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, no município de Duque de Caxias (RJ). Ela desenvolveu um projeto de inclusão para proporcionar aprendizado às/aos estudantes durante o ensino remoto, em colaboração com a docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo principal do projeto foi preparar uma metodologia que pudesse chegar ao lar dessas/es estudantes, tanto virtual quanto presencialmente. Para isso, as docentes montaram uma caixa – nomeada de “caixa multissensorial” – contendo materiais que consideram necessários para desenvolver as atividades com as/os estudantes com deficiência, uma vez que os materiais utilizados nas aulas se encontravam somente na escola. Além disso, Soares (2020) destaca que, com atividades remotas e diversificadas, inseriu práticas da “cibercultura” – cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais em rede (SANTOS, 2021) –, buscando promover o engajamento familiar e a valorização das relações humanas.

Essas experiências relatadas, entre outras que têm emergido, mostram inúmeras inventividades que vêm sendo criadas nas práticas educativas para inclusão na pandemia, apesar de todas as precariedades enfrentadas. São experiências singulares, situadas culturalmente e que podem vir a inspirar outras/os colegas docentes. Nessa direção, a pesquisadora Márcia Pletsch (2020), no artigo “O que há de especial na Educação Especial brasileira?”, nos fornece ideias para a política de inclusão educacional como uma proposta ampla, calcada nos princípios dos direitos humanos, segundo a qual os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo. A partir dessas ideias, Pletsch (2020, p. 63) argumenta que a inclusão implica a combinação de três elementos: “1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na

⁴ <https://obee.ufrj.br/portal-de-praticas-inclusivas/>

pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos”.

Somada a essas discussões, há a problemática da carência de políticas de públicas para a “inclusão digital induzida” (LEMOS, 2011), que são aquelas políticas que oportunizam a inclusão de uma grande parcela da população excluída do uso e dos benefícios da cibercultura. Esse tipo de inclusão se difere da “inclusão espontânea”, que é uma inserção compulsória dos sujeitos na sociedade em rede. Todavia, não basta promover a inclusão digital sem promover a “e-acessibilidade” (COLACIQUE, 2013) de ambientes e conteúdo *online*, uma vez que entendemos que as/os estudantes com deficiências precisam consumir, produzir e distribuir informação em/na rede, e também interagir com as/os outras/os estudantes e com o mundo.

Cabe destacar que, durante a pandemia, muitas/os docentes-pesquisadoras/es têm compartilhado inúmeras experiências didático-pedagógicas para auxiliar as/os colegas docentes em suas práticas educativas nesse contexto pandêmico, são experiências mediadas por tecnologias digitais em/na rede oriundas de décadas de estudo e pesquisa. Essas/es docentes-pesquisadoras/es recomendam, por exemplo, que as/os docentes mobilizem no processo formativo a interatividade (SILVA, 2021), conversação (PIMENTEL; ARAÚJO, 2020), (co)autoria (CARVALHO; PIMENTEL, 2020) ou autoria coletiva (AMARAL; VELOSO; ROSSINI; 2021), aprendizagem em/na rede e colaborativa (PIMENTEL; CARVALHO, 2020), práticas educativas alinhadas às práticas (ciber)culturais das/os estudantes (SANTOS, 2021; 2020; 2014), as práticas de curadoria como atividades de aprendizagem (BASSANI; MAGNUS; 2021), a promoção de multiletramentos (BUZATO, 2021; FERNANDES; MACIEL; SANTOS, 2020), a mediação didática lúdica (D’ÁVILA; MASSA; XAVIER, 2021) etc.

Essas recomendações se contrapõem à perspectiva que entende as tecnologias digitais em rede como mídias de massa, máquinas de ensinar, alinhadas a abordagens instrucionistas, descontextualizadas das experiências das/os discentes (PIMENTEL; CARVALHO, 2021). Pensar nessas recomendações é pensar que a formação do/a docente da Educação Especial deve ser pensada como parte da formação dos profissionais da educação em geral (CARTOLANO, 1998). É pensar também que a prática educativa é repleta de desafios que mudam a cada dia – como temos visto na pandemia, exigindo que o/a docente esteja em constante formação para atender as diversas demandas inerentes ao seu trabalho e às suas práticas. Nóvoa (1995, p. 16) entende que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”. Esse entendimento nos ajuda a pensar como a formação docente acontece também nos momentos em que o/a docente é levado/a a agir em uma nova realidade, sobretudo precarizada como a da atual pandemia de covid-19.

Discutimos adiante como pensamos-fazemos a presente pesquisa.

Movimentações epistêmico-metodológicas

O cotidiano desta pesquisa aconteceu com as/os docentes que atuam no Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, especificamente em turmas com estudantes com deficiência(s). Doze docentes aceitaram participar da pesquisa; elas/es fazem parte de uma rede de afeto, de amizade e de parceria, e foram solidárias/os em compartilhar as experiências de suas práticas educativas para a produção desta pesquisa. Pensamos as experiências das/os docentes a partir dos pressupostos da epistemologia da prática, que visa ao “reconhecimento de um saber, oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação” (D’ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p. 34-35).

Optamos, em termos metodológicos, por “pesquisar-com a experiência” (MACEDO, 2015) docente, que nos fornece caminhos para refletir-problematizar a prática educativa no presente, processos formativos, experiências, saberes. Compartilhamos da ideia de que a experiência é irreduzível, um fenômeno hipercomplexo e mediado por múltiplas referências. “A experiência não é algo que sucede, é o que nos implica, portanto, nos afeta, nos toca, nos mobiliza e também nos impõe, nos compromete” (MACEDO, 2015, p. 25). Essa maneira de fazer pesquisa pela experiência docente é atravessadas pelas ideias cotidianista (ALVES, 2007) e experiencial (JOSSO, 2007; SOUZA, 2007), que parte da ideia de que “a história das práticas docentes pode ser conhecida não somente assistindo a aulas que professores/professoras dão, mas ouvindo o que é ‘contado’ [...] sobre as suas experiências pedagógicas, didáticas e curriculares” (ALVES, 2007, p. 69); “toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação” (SOUZA, 2007, p. 3-4); e compreende que a formação acontece por meio da experiência, “efetua-se a partir da construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e de definir seus interesses, valores, aspirações” (JOSSO, 2007, p. 420).

Ao optarmos por essas movimentações epistêmico-metodológicas para compreender as práticas educativas das/os docentes para a inclusão de estudante com deficiência(s) na pandemia do covid-19, levamos em consideração os seus desejos, dilemas, inquietações, implicações, histórias de vida-formação, contextos em que atuam e se subjetivam. Por meio das práticas educativas, buscamos trazer fragmentos/rastros de tudo aquilo que marca as/os docentes, faz sentido em suas práticas formativas cotidianas, fica registrado nas memorais do seu corpo: (re)significações e (des)aprendizados no mundo e com o mundo.

Compreendemos que as práticas educativas se constituem em “atos de currículo” (MACEDO, 2013), que são ações reflexivo-críticas que envolvem docentes e discentes, levando-as/os a criar, participar e habitar propósitos e práticas em cenários curriculares situados culturalmente. Os “atos de currículo, como conceito-dispositivo, levando em conta a práxis curricular, é um conceito-chave, um gesto político, um potente analisador das práxis curricular” (MACEDO, 2013, p. 28). Nessa discussão, o currículo é uma produção “sociopedagógica, cultural e política, feita e refeita pelos seus atores/autores dentro de ‘dada’ historicidade, coletivamente configurada, em que sempre se vivenciam certas hegemonias de cosmovisões de homem, de educação, de ensino e de aprendizagem” (MACEDO, 2007, p. 95-96).

Para operacionalizar esta pesquisa, conversamos com as/os docentes via aplicativo WhatsApp, que é a segunda rede mais usada no Brasil (KEMPE, 2021). Nas conversas (SANTOS; CARVALHO; MADDALENA, 2017), solicitamos a elas/es o compartilhamento de seus relatos por meio de um formulário *online*, que ficou disponível de 22 de março de 2021 a 30 de abril de 2021. O formulário serviu de espaço para que as/os docentes sintetizassem as suas ideias com bases nas experiências vividas na pandemia do covid-19. A opção por esse instrumento de pesquisa – formulário – resultou das dificuldades de acesso às práticas educativas desenvolvidas *online* pela/os docentes e do distanciamento social.

Ademais, o formulário *online* está organizado em tópicos abertos sobre a atuação docente para a inclusão das/os estudantes com deficiência(s) durante a pandemia, a saber: (1) compartilhar livremente relato de experiência de como foi a relação com as/os estudantes do ensino fundamental; (2) as principais dificuldades/barreiras para a realização do trabalho como docente; (3) quais tecnologias foram mobilizadas na prática educativa; e, por fim, (4) o que precisa ser feito para melhorar o atendimento às/aos estudantes. Por questões éticas, abrimos no formulário a opção de utilizar o próprio nome ou pseudônimo, sobretudo para que as/os docentes se sentissem confortáveis para expor suas experiências, críticas, reflexões e posicionamentos, e não sofressem com perseguições.

Para analisar os relatos compartilhados pelas/os docentes, de modo sistemático e complexo, optamos por uma “triangulação ampliada [dos dados]” (MACEDO, 2009) porque, além de múltiplas fontes de dados e do próprio referencial teórico epistêmico-metodológico, ela nos possibilita mobilizar os entendimentos obtidos de outras experiências formativas em outros contextos de modo a “enriquecer a dialogicidade com relações diversas que o objeto realiza em outros contextos de compreensão” (MACEDO, 2009, p. 102), visando compreender o fenômeno em sua complexidade.

A ideia de *triangulação* não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas, acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão. [...] O recurso da *triangulação* é um modo não apenas de validar, mas de estabelecer relações para

que se evite a máxima das pesquisas objetivistas de que tudo deverá ser estudado de forma separada em nome do rigor. Esse entendimento vem ao encontro do *habitus* histórico a nós ensinado e por nós aprendido de que devemos compreender o mundo separando coisas inseparáveis. Uma ciência crítica e complexa rejeita na base essa orientação, porque contesta seus pressupostos (MACEDO, 2009, p. 102-103).

Discutimos, na seção a seguir, os relatos de experiência (dados) compartilhados pelas/os docentes participantes desta pesquisa.

Experiências docentes para inclusão no ensino remoto

Começamos as nossas discussões trazendo os desdobramentos do primeiro tópico discutido no formulário *online*, em que solicitamos às/aos docentes que compartilhassem livremente seus relatos de experiência com as/os estudantes com deficiência(s) no ensino fundamental durante a pandemia da covid-19: “Inicialmente eu estava mandando as atividades diferenciadas para eles, de acordo com a especificidade de cada um. Mas em seguida um pai relatou que não tinha o material necessário para realizar algumas das atividades e que faria o possível com o que tinha em casa. Dois acompanhavam o mesmo conteúdo da turma. E o outro, era acompanhado por uma psicóloga que se mostrou resistente a realizar atividades diferentes das que ela planejava” – Professora L; “Os estudantes da educação especial foram os mais prejudicados com a pandemia. Tinha apenas um aluno nesta condição e este dependia do suporte de um adulto em casa para acessar os conteúdos, o que nem sempre ocorria, pois a mãe se viu obrigada a aumentar sua rotina de trabalho como diarista para compensar a perda de renda causada pela covid” – Roberto Lucio; “Foi um período de pouco contato. Os pais dos meus alunos especiais ficaram com o emocional abalado e não queriam participar das aulas remotas. Como consequência, os discentes também” – Sem identificação; “Buscar por estratégias de aprendizagem a distância para alunos especiais não é fácil! Foi preciso empatia pelas famílias, onde não sabíamos o que fazer e como fazer” – Roseli Souza; “No início muito complicado, pois tudo era diferente. Os alunos da Educação Especial têm de ser mediados o tempo todo, e essa mediação não tem como ser remota” – Preciliana; “Foi um período muito difícil, não houve um acompanhamento” – Roberta Rezende; “Muito complicado, pois esse público, mais do que os outros alunos, necessita ainda mais de atividades presenciais” – Rlima; “Ele [estudante] não me deu retorno no ensino remoto, mas está interessado agora que as aulas voltaram” – Fabianne Arguello. Os relatos das/os docentes chamam a nossa atenção por conta das inúmeras dificuldades encontradas por elas/es para operacionalizar as atividades remotas, sobretudo para a inclusão das/os estudantes com deficiência(s). A ausência de material adequado para trabalhar, mediação para o desenvolvimento de atividades com as/os estudantes remotamente, adaptação à nova realidade de ensino imposta pela pandemia, falta de suporte da família, são algumas das dificuldades experienciadas. Por meio dos relatos, é possível entender fragmentos da complexidade

e da precariedade do trabalho docente neste contexto pandêmico; as dificuldades de manter contato e interação, e de construir relações de parceria e laços sociais com as/os estudantes e familiares; a questão da saúde mental; posicionamentos defendendo a impossibilidade do ensino remoto, enfatizando a necessidade de atividades presenciais; processos formativos fragilizados.

Os relatos dessas/es docentes vão ao encontro do segundo tópico de nossas discussões, o qual trata da questão das principais dificuldades/barreiras com as quais as/os docentes se deparam para a realização de seu trabalho na pandemia: “Tenho bons equipamentos e conhecimento de informática. Assimilei bem o trabalho remoto, no entanto, houve uma baixa adesão dos responsáveis e alunos ao ensino remoto. Dificuldades como falta de recursos, como computadores, celulares e acesso à internet, ainda são barreiras que limitam o trabalho e que precisam ser superadas. Para além dessas questões, gestões equivocadas na SME e Seeduc deixaram enormes lacunas, seja por falta de uma diretriz, seja pelo despreparo de alguns docentes, ou ainda por uma política desleixada que insistiu no retorno presencial, no lugar de se preparar para o ensino híbrido” – Roberto Lucio; “A maior dificuldade em 2020 foi a falta de preparo para o ensino remoto. Tudo era novo e inesperado, por isso demandou um tempo para o início das atividades” – Rlima; “A dificuldade do acesso às tecnologias para um trabalho remoto de eficiência” – Helena; “Falta de conhecimento das tecnologias a serem utilizadas no trabalho remoto e o retorno por parte das famílias em realizar as atividades com seus filhos” – Preciliana; “A principal dificuldade foi indisponibilidade da família no acompanhamento dos alunos nas atividades enviadas através de aplicativos e plataformas devido a seus motivos pessoais” – Roseli Souza; “A falta de interesse e paciência dos responsáveis” – Professora L; “Dificuldades de acesso ao material, e o auxílio da família” – Roberta Rezende; “A falta de compromisso dos pais, muitas vezes ocasionada por não possuírem celular ou internet em casa” – Professora N; “Pouco conhecimento meu de Libras e falta de conhecimento dos alunos com a tecnologia” – Eliana Oliveira. Esses fragmentos dos relatos docentes expõem, por exemplo, que a falta de formação continuada e infraestrutura adequada na pandemia foram algumas das principais dificuldades experienciadas, ferindo, inclusive, o artigo 3º da Resolução nº 2 do CNE (2001) que trata entre outras coisas da garantia de recursos materiais e apoio especializado para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência. Portanto, há indícios de uma omissão e má gestão da secretária de Educação do município do Rio de Janeiro, uma dissintonia entre o que propõe a Resolução e como é a sua aplicação no cotidiano escolar, gerando inúmeras barreiras à efetivação do trabalho docente e aos processos de ensino-aprendizagem.

A pouca participação das famílias foi outro problema identificado pelas/os docentes durante a pandemia, sobretudo nas mediações diárias. Dos doze docentes participantes desta pesquisa, oito em algum momento citaram esse problema da participação. Entendemos que essa participação é fundamental (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021), nesse período pandêmico que estamos

passando, se tornou imprescindível, principalmente para as/os estudantes com deficiência(s), uma vez que necessitam de um/a mediador/a para um bom desenvolvimento. Entendemos também que muitas famílias estão passando por problemas sérios, como a perda de entes queridos por conta de complicações do covid-19, diminuição da renda etc. Entretanto, entendemos que pode haver também a negligência de determinadas famílias (SACCOL; VIANNA; PAVÃO, 2021).

A partir dos relatos docentes identificamos um outro problema, a carência e a precarização na inclusão, no acesso e na permanência das/os estudantes, e a falta de uma inclusão digital “induzida”, que é aquela inclusão fruto de um trabalho educativo e de políticas públicas que “visam dar oportunidades a uma grande parcela da população excluída do uso e dos benefícios da sociedade da informação. É o que conhecemos por projetos de inclusão digital” (LEMOS, 2011, p. 19).

Com base no terceiro tópico que trata dos usos das tecnologias digitais, observamos que, apesar de todas as fragilidades e precariedades relatadas, as/os docentes utilizaram múltiplos aplicativos e plataformas em suas práticas, isto é, mobilizaram “ambiências computacionais diversas” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020); e pontuaram algumas dificuldades e benefícios encontrados, expostos a seguir: “Utilizei a plataforma Teams e consegui reunir em aulas diárias (atividade síncrona) cerca de 15 alunos, o que representou 60% da turma, um feito se comparado a outras experiências onde professores relatavam não terem alcançado nem 10% da turma. Também mantive um grupo de WhatsApp com os responsáveis por onde enviava as atividades. Produzimos um livro digital com os professores e alunos de forma totalmente remota, além de vídeos, formulários de avaliação e revisão de conteúdos” – Roberto Lucio; “Foram utilizados aplicativos (WhatsApp, play game, Google forms, kiner Master etc.) e plataformas (Rioeduca em casa, Teams e Google Meet). A facilidade do uso no celular da família foi um benefício e a dificuldade foi o interesse do aluno em executar o comando pedido” – Roseli Souza; “WhatsApp. O benefício foi o acesso mais fácil quanto à utilização. As dificuldades foram ter minha vida privada “violada” fora do horário de serviço (devido ao constante contato dos pais a qualquer dia e hora) e o acesso dos responsáveis em relação ao uso da internet” – Pseudônimo vazio; “O Google Sala de Aula e o aplicativo Rioeduca em Casa, porém o aluno não possui acesso à internet” – Luciana Bastos; “O WhatsApp, não teve efeito nenhum com os dois que não acompanhavam o conteúdo da turma” – Professora L; “WhatsApp. Muita dificuldade, pois alguns alunos não tinham acesso à internet e/ou celular” – Professora N; “Vídeos gravados por mim e utilizando aplicativos com kinemaster, InShot e WhatsApp” – Preciliana; “Vídeo, WhatsApp, jogos de interação com as crianças em chamadas de vídeo” – Helena. Esses relatos nos ajudam a pensar as diversas experiências vividas e enfrentadas pelas/os docentes no ensino remoto, como a falta de acesso à internet e às tecnologias digitais necessárias para o desenvolvimento das atividades; a baixa adesão das/os estudantes às aulas e o pouco

engajamento delas/es em realizar as atividades solicitadas *online*; a violação da vida privada, entre outras experiências.

Por outro lado, observamos que as/os docentes buscaram contemplar uma prática educativa genuína para a inclusão das/os estudantes, preocupada em melhor atendê-las/os, no sentido de cuidado; criaram situação de aprendizagem com os usos das tecnologias digitais, lançando mão de práticas de curadoria (AMARAL apud BASSANI; MAGNUS, 2021), como as de conteúdo, sistemas computacionais e atividade para aprendizagem, visando a novas estratégias de ensino. Essas estratégias se conectam ao pensamento compartilhado por Nóvoa (1995, p. 16), para quem a formação docente “passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”; e visaram promover experiências em sala de aula voltadas à interatividade (SILVA, 2021) e à conversação (PIMENTEL; ARAÚJO, 2020) com estudantes e seus familiares, e com atividades autorais (CARVALHO; PIMENTEL, 2020) focadas na aprendizagem em/na rede (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) e para os multiletramentos (BUZATO, 2021; FERNANDES; MACIEL; SANTOS, 2020).

Sintetizamos, no Gráfico 1, as tecnologias digitais mais usadas pelas/os docentes em suas práticas educativas. Notamos que o aplicativo WhatsApp se destaca, sendo o mais utilizado pelas/os docentes (uso pedagógico), possivelmente porque já fazem o uso dele na sua vida cotidiana (uso social). Cabe salientar que esse aplicativo é um dos mais usados pela população brasileira em geral (KEMP, 2021).

Figura 3 – Gráfico 1. Tecnologias digitais usadas pelas/os docentes



Fonte: Autores, 2021.

Todavia, chamamos atenção para os usos de tecnologia de empresas privadas (Google, WhatsApp, Facebook etc.) nas práticas educativas, pois podem trazer diversos problemas para todos nós, como o uso de nossos dados pessoais (docentes e discentes). Os documentários *Privacidade Hackeada* (NOUJAIM; AMER, 2019) e *Dilemas da rede social* (ORLOWSKI; COOMBE; CURTIS, 2020) já retrataram o quanto é perigoso essas empresas conhecerem dados pessoais (conversas, preferências, posicionamentos, crenças, valores, conhecimentos etc.), podendo induzir o comportamento e o humor das/os usuárias/os, influenciar eleições, ameaçar democracias etc.

Para finalizar as nossas análises trazemos, no quarto e último tópico, as impressões dos/as docentes em relação ao que precisa ser feito para melhorar o atendimento às/aos estudantes com deficiência(s) durante a pandemia: “esse segmento carece de uma atenção diferenciada, conduzida por um profissional exclusivo para esse grupamento. Questões como aquisição de equipamentos e acesso à internet devem ser prioridade para esses alunos. Para isso é preciso uma política pública clara e consistente que substitua o discurso por ações” – Roberto Lucio; “deveria ser disponibilizado algum curso *online* para os responsáveis e os professores, para que todos entendessem as reais necessidades dos especiais” – Professora L; “o ideal para esse público, com certeza, são aulas presenciais. Na impossibilidade devido à pandemia, conscientizar a família da importância de interação entre professor e aluno, facilitando a aprendizagem” – Roseli Souza; “uma conscientização por parte das famílias para poder fazer a mediação das atividades enviadas, pois nesse momento o professor está atrás da tela” – Preciliana; “a minha Rede precisa dar mais suporte aos professores e aos alunos” – Luciana Bastos; “acolhimento ao estudante, oficinas de capacitação, apoio tecnológico” – Eliana Oliveira; “capacitação dos professores” – Fabianne Arguello; “maior investimento em tecnologia, não só nas escolas, mas também nas residências desses alunos” – Rlima; “melhorar as tecnologias utilizadas e também que a família seja mais participativa” – Helena; “o acesso à tecnologia digital e a colaboração da família” – Roberta Rezende; “aulas presenciais e escalonadas é a solução” – Professora N.

Consideramos essas sugestões das/os docentes importantes, pois elas partem das experiências vividas e praticadas, e se aproximam dos objetivos propostos por Colacique (2018) para efetivar a inclusão de estudantes com deficiências a partir da Lei nº 7.853/89, a qual trata do apoio às pessoas com deficiência e sua integração social.

[...] a formação de professores para lidar com esses estudantes, o aprimoramento das práticas pedagógicas, melhoria da infraestrutura escolar (acessibilidade arquitetônica e tecnológica), criação de redes de aprendizagem e estabelecimento de parcerias junto a entidades públicas especiais como o INES, por exemplo (COLACIQUE, 2018, p. 94).

Ainda as sugestões das/os docentes se conectam com algumas das preocupações apontadas por Redig e Mascaró (2020), para quem as/os estudantes com deficiência(s) que “precisam, em sua

maioria, de recursos de acessibilidade física e pedagógica para o seu aprendizado, nestas aulas [remotas], estão enfrentando mais dificuldades para acompanharem as propostas de atividades pedagógicas planejadas para o período da pandemia” (REDIG; MASCARO, 2020, p. 149). Isso sem dizer que há estudantes que precisam de “uma mediação pedagógica de profissional de apoio, que neste momento, neste formato de aula, é um serviço que não está sendo oferecido” (REDIG; MASCARO, 2020, p. 149).

Notamos nessas sugestões que determinadas/os docentes discordam da maneira como o ensino vem sendo conduzido na pandemia, inclusive sugerem mudanças do ensino remoto para o ensino presencial escalonado, conforme apontado pelo o Professor N. As sugestões das/os docentes retomam o relato do docente Roberto Lucio, no segundo tópico, em que ele também faz críticas à gestão do ensino durante este período, criticando a falta de diretrizes e formação continuada, e a insistência na ideia de voltar ao ensino presencial.

Concluímos as nossas discussões destacando **potencialidades** e **despotencialidades** encontradas nesta experiência de pesquisa. **Potencialidades** – múltiplas inventividades docentes para a inclusão das/os estudantes com deficiência(s) mediada com os usos das tecnologias digitais; práticas educativas contextualizadas, voltadas à preocupação com o outro e à dilatação do acesso e da permanência das/os estudantes na escola. **Despotencialidades** – aprofundamento da precarização do trabalho docente, ausência de formação continuada e de políticas públicas para a inclusão na pandemia, processo de ensino-aprendizagem fragilizado, pouca ou quase nenhuma mediação da família nas atividades escolares das/os filhas/os; e dificuldades de acesso às tecnologias digitais por docentes, estudantes e familiares, potencializando a exclusão social, digital e (ciber)cultural.

Conclusão da pesquisa

Nesta pesquisa, buscamos compreender como as/os docentes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro vêm mobilizando práticas educativas para a inclusão de estudante com deficiência(s) durante a pandemia da covid-19. Pensamos-produzimos esta pesquisa com base nos estudos da educação especial e inclusiva, experiência e formação docente (ciber)culturais, epistemologias das práticas, metodologias que se debruçam em investigar as experiências docentes. A partir dos relatos compartilhados pelas/os docentes participantes da pesquisa, constatamos infelizmente que muitos dos direitos conquistados pelas/os estudantes com deficiência(s) não foram (não vêm sendo) respeitados durante a pandemia, e como os desrespeitos a esses direitos reverberaram na inviabilidade de determinadas/os estudantes se manterem estudando, tiveram o direito à educação “negado”, dilatando a exclusão.

Pesquisar as experiências das práticas educativas das/os docentes nos possibilitou múltiplos aprendizados, como conhecer um pouco mais a fundo o cotidiano das/os docentes participantes da pesquisa, seus dilemas, inquietações, práticas para inclusão, precarizações. Um outro aprendizado é que as práticas educativas experienciadas são marcadas pela dimensão do vivido, daquilo que forma e transforma. Elas se dão em “atos de currículo” (MACEDO, 2013), pois emergem como uma criação, um acontecimento, de um pensar-propositivo, de ações instituintes das/os sujeitas/os envolvidas/os. Essas ações instituintes, por sua vez, acontecem nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e nas traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem (MACEDO, 2013).

Por fim, esperamos que as experiências relatadas nesta pesquisa contribuam para o debate sobre a formação de professores, as múltiplas formas de inclusão e a convivência com as diferenças em sala de aula. Entretanto, destacamos que incluir estudantes com deficiência(s) demanda recursos, profissionais especializados, apoio familiar, infraestrutura e políticas afirmativas públicas. Apostamos que é a partir da garantia desses, e de outros direitos interseccionados, que poderemos vir a assegurar o desenvolvimento efetivo das/os estudantes em suas múltiplas potencialidades.

Referências

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância: **Histórias de vida e formação de professores**. Brasília: Programa Salto para o futuro, Boletim 01, 2007. p. 68-78. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7421087-Historias-de-vida-e-formacao-de-professores-I.html>. Acesso em 05 abr. 2021.

AMARAL, M. M.; VELOSO, M. M. S. de A.; ROSSINI, T. S. S. A autoria coletiva no contexto da educação em tempos de cibercultura. In: SANTOS, E. O.; PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F. (Org.). **Informática na Educação**: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.2). Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/autoriacoletiva> Acesso em 07 jul. 2021.

BASSANI, P. B. S.; MAGNUS, E. B. Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital. In: SANTOS, E. O.; SAMPAIO, F. F.; PIMENTEL, M. (org.). **Informática na Educação**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.1) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/curadoria>. Acesso em 07 jul. 2021.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 3 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, **institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.

BUZATO, M. El K. Multiletramentos e informática na escola. In: SANTOS, E. O.; PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F. (org.). **Informática na Educação**: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.2) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/multiletramentos/>. Acesso em 07 jul. 2021.

CABRAL, R. C. S.; MOREIRA, J. da R.; DAMASCENO, A. R. 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: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8134/5685>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, Set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 out. 2020.

CARVALHO, F.; PIMENTEL, M.. Atividades autorais online: aprendendo com criatividade. **SBC Horizontes**, nov. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividadesautorais/>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

COLACIQUE, R. C. **Acessibilidade para surdos, na cibercultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 164, 2013. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-560-ME.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

COLACIQUE, R. C. **Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 242, 2018. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/1739142009_1-560-DO.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

D'ÁVILA, C.; MASSA, M.; XAVIER, A. Mediação didática lúdica no contexto da informática na educação. In: SANTOS, E. O.; SAMPAIO, F. F.; PIMENTEL, M. (org.). **Informática na Educação**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.1) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/mediacao-didatica-ludica/>. Acesso em: 10 de maio 2021.

D'ÁVILA, C.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 23-44.

FERNANDES, T.; MACIEL, C.; SANTOS, E. **Educação a distância**: multiletramentos e linguagens multimodais. Cuiabá – MT: EdUFMT, 2020.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p.157-170, jan./dez., 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/rbeee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCht/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 29 jun. de 2021.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-19, e-18411.085, 2021. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em 29 jan. de 2021.

KEMP, S. Digital 2021: Global Overview Report. DataReportal, 2021. Disponível: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>. Acesso em 12 jun. 2021.

LEMOS, A. Prefácio. In: BONILLA, M. H.; PRETTO, N. (org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 15-21.

MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EdUFBA, 2007.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. (org.). **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador, EDUFBA, 2009. p. 75-125.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios/Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, n. 32, dezembro, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 17 de abr. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 01-27, 1995. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em 16 abr. 2021.

NOUJAIM, J.; AMER, K. **Privacidade hackeada**. Documentário, Netflix, 2019.

ORLOWSKI, J.; COOMBE, D.; CURTIS, V. **Dilemas da rede social**. Documentário, Netflix, 2020. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81254224>. Acesso em: 05 de maio 2021.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. As máquinas (digitais em rede) de ensinar, a instrução (re)programada e a pedagogia (ciber)tecnicista. **SBC Horizontes**, jul. 2021. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/maquinas-de-ensinar>. Acesso em 24 ago. 2021.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

FACHI, M.; ARAÚJO, R. Há conversação em sua aula online? **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/conversacaoonline/>. Acesso em 22 jun. 2021.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-19, e-18411.085, 2021. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, p. 57-71, 2020. Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/download/9357/7600>. Acesso em: 24 ago. 2021.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial, p. 139-156, jun.-out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51349>. Acesso em 29 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Deliberação CEE Nº 376**, de 23 de março de 2020. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 25 mar. 2020b, p. 15-16. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-376.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

SACCOL, L. R. I.; VIANNA, C.; PAVÃO, S. M. de O. Negligência familiar: implicações na aprendizagem escolar de estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0014>. Acesso em:

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SANTOS, E. O ensino híbrido como “a bola da vez”: vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, junho de 2021, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SANTOS, R.; CARVALHO, F. da S. P. de; MADDALENA, T. L. Conversas ubíquas via WhatsApp: ambiências formativas multirreferenciais. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (org.). **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Ilhéus, Bahia: Ed. UESC, 2017. p. 197-218. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204-11.pdf>. Acesso em 20 abr. 2021.

SILVA, M. Interatividade na educação híbrida. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E.; SAMPAIO, F. F. (orgs.). **Informática na educação: interatividade, metodologias e redes**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.3). Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade/>. Acesso em 10 ago. 2021.

SOARES, V. Um novo olhar sobre a inclusão na pandemia. **Diversa – Educação Inclusiva na Prática**, 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/um-novo-olhar-sobre-a-inclusao-na-pandemia/>. Acesso em 2 jul. 2021.

SOUZA, E. C. de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: Ministério da Educação; Secretaria de Educação à Distância: **Histórias de vida e formação de**

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-19, e-18411.085, 2021. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

professores. Brasília: Programa Salto para o futuro, Boletim I, p. 3-14, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7421087-Historias-de-vida-e-formacao-de-professores-I.html>. Acesso em 05 abr. 2021.

Recebido em: 15 de julho de 2021.

Versão corrigida recebida em: 23 de agosto de 2021.

Aceito em: 23 de agosto de 2021.

Publicado online em: 26 de novembro de 2021.

