

# DA CRISE SANITÁRIA À VIOLAÇÃO DE DIREITOS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

## THE HEALTH CRISIS TO THE VIOLATION OF EDUCATIONAL RIGHTS: INCLUSIVE EDUCATION IN PANDEMIC TIMES

Regiane da Silva Barbosa 1

Sheila de Quadros Uzêda 2

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz 3

**Resumo:** Este artigo traz um recorte de pesquisa exploratória qualitativa realizada com oito professoras de Educação Infantil com o objetivo de analisar a forma como as educadoras desenvolvem suas práticas, junto às crianças PAEE, durante o distanciamento físico decorrente da pandemia do Covid-19. Os dados obtidos via entrevistas semiestruturadas demonstram que no ensino remoto o contato das professoras com as famílias tem acontecido por meio de plataformas digitais e redes sociais, porém as dificuldades socioeconômicas e de acesso a internet têm impactado negativamente nesta comunicação. As professoras não têm recebido devolutiva das atividades e quando recebem retorno, evidencia-se a incompreensão das famílias sobre o objetivo e organização das propostas pedagógicas da Educação Infantil, que têm o brincar como eixo estruturante. Sobre as crianças PAEE nota-se que a perspectiva inclusiva de educação estruturada de maneira a garantir o direito de acesso e permanência de todos não está sendo contemplada no ensino remoto.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Infantil. Covid-19.

**Abstract:** This article brings a qualitative exploratory research clipping performed with eight teachers of Early Childhood Education in order to analyze how teachers develop their practice together with the children of special education, during the physical distance due to the pandemic Covid-19. The information obtained via semi-structured interviews show that in teaching remote contact of teachers with families has happened through digital platforms and social networks, however, socioeconomic and internet access difficulties have had a negative impact on this communication. The teachers have not received devolution of activities and when they receive feedback, highlights the misunderstanding of families about the purpose and organization of the educational proposals of early childhood education which have play as a structuring axis. Regarding children target audience of special education, it is noted that the inclusive perspective of education structured in a way to guarantee the right of access and permanence for all is not being contemplated in remote education.

**Keywords:** School inclusion. Childhood education. Covid-19.

Mestre e Doutora em Educação Especial. Professora Adjunta na  
Universidade Federal da Bahia. 1  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0697461091949522>.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0305-902X>.  
E-mail: [regiane.barbosa@ufba.br](mailto:regiane.barbosa@ufba.br)

Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta de Educação  
Especial na Universidade Federal da Bahia. 2  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2481498442711793>.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4549-0800>.  
E-mail: [sheilauzeda@ufba.br](mailto:sheilauzeda@ufba.br)

Mestre em Educação e Doutora em Psicologia Escolar e do Desen-  
volvimento Humano. Professora Adjunta na Universidade Federal da Bahia. 3  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6074621134823456>.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0724-7378>.  
E-mail: [fernanda.queiroz@ufba.br](mailto:fernanda.queiroz@ufba.br)

## Introdução

O presente artigo resulta do recorte de uma pesquisa realizada com professoras de Educação Infantil (EI), cujo objetivo foi analisar a forma como as educadoras têm desenvolvido suas práticas junto às crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE), durante o distanciamento físico decorrente da pandemia do Covid-19. Foram delineados os seguintes objetivos específicos: investigar o modo como tem transcorrido a relação entre escola e famílias nesse período; e verificar se o brincar proposto pela Educação Infantil está sendo possível nesse contexto de isolamento físico. Para tanto, foram entrevistadas oito professoras da Educação Infantil, a partir da elaboração prévia do roteiro de entrevista semiestruturada e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo caracterizou-se como pesquisa exploratória em uma abordagem qualitativa.

O interesse pela temática surgiu do grande desafio instaurado pela suspensão emergencial das aulas em função da crise sanitária e as implicações disso para as professoras, famílias e crianças de zero a cinco anos, que tiveram suas rotinas modificadas de modo tão imprevisível e abrupto. Tal fato evidenciou a necessidade de reflexão sobre a problemática da continuidade do processo pedagógico mediado por tecnologias da informação e recursos digitais na Educação Infantil, tendo em vista as peculiaridades desta etapa do ensino. A complexidade torna-se ainda maior quando se trata de crianças PAEE que apresentam necessidades educacionais específicas, as quais precisam ser atendidas para que a aprendizagem de fato ocorra.

A pandemia descortinou, de modo enfático, a desigualdade social e acentuou a exclusão de grupos historicamente marginalizados. Nas palavras de Silva, Bins e Rozek (2020, p.126), “a pandemia é algo concreto e tem impactos muito diferentes, fazendo padecer os grupos mais vulneráveis, do ponto de vista econômico-político e social”.

O paradigma de suporte que subsidia o modelo de inclusão escolar defendido mundialmente e legalmente referenciado no Brasil preconiza que a educação é direito de toda criança, independente da sua condição física, intelectual, sensorial e psíquica (BRASIL, 1996, 2014). A despeito dos grandes avanços já alcançados, os desafios ainda se fazem presentes no sentido de garantir acesso, permanência e aprendizagem efetiva aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). O número de crianças PAEE incluídas na primeira etapa da educação básica é bastante tímido, apesar do Plano Nacional de Educação ter como Meta 4:

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

Para além do acesso, que não foi amplamente garantido, apesar de toda legislação vigente, discute-se a questão da permanência e da aprendizagem efetiva no contexto escolar. No cenário atual, estes aspectos carecem de um olhar ainda mais crítico. O Parecer n. 05/2020 do Conselho Nacional de Educação preconiza que:

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados (BRASIL, 2020, p. 14 -15).

Não obstante a relevância de instrumentos legais regulatórios que visam à garantia dos direitos dos estudantes PAEE, parece existir um abismo entre o que a legislação prevê e a realidade vivenciada por estes estudantes no contexto da educação não presencial. A condição de isolamento social, ora experimentada pela população mundial em função da emergência

sanitária, mostra-se mais cruel para as crianças com deficiência que ficaram privadas, não apenas do convívio social na escola, um dos poucos espaços de inclusão para este público, mas também dos atendimentos especializados e dos recursos de acessibilidade, que contribuem sobremaneira para seu desenvolvimento e aprendizagem. Diante disso, cabe questionar: o modo como as atividades pedagógicas estão sendo planejadas e operacionalizadas na Educação Infantil em tempos de distanciamento social estão contemplando as particularidades do PAEE? Na opinião de Silva, Bins e Rozek (2020, p.132):

O público alvo da Educação Especial está, novamente, invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela Pandemia, generalizam-se as condições humanas, deixando as pessoas com deficiência à margem das decisões e processos, sem que seus direitos, suas necessidades e particularidades sejam reconhecidas e contempladas. Contudo, o discurso político-educacional considera que todos se encontram nas mesmas condições. A realidade se impõe e nos mostra que ainda as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes.

A condição de vulnerabilidade das crianças com deficiência, TEA e AH/SD é preexistente ao distanciamento social, no entanto a crise sanitária lança luz sobre a precariedade das condições de educação, saúde e assistência social, reforçando a vivência de exclusão por parte das crianças e de suas famílias. A invisibilidade social acentuada pelo ensino não presencial nos obriga a:

[...] pensar a respeito dos desafios e possibilidades para atender as demandas do ensino remoto em um país de grande dimensão continental e com diversas realidades socioeconômicas. É essencial levar em conta as desigualdades sociais que atravessam as redes de ensino e escolas, o acesso a internet e a formação dos professores, aspectos relevantes para a promoção do ensino mediado por tecnologias digitais (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 37).

Refletir sobre essa temática implica considerar os muitos desafios que a mediação tecnológica impõe aos professores na reorganização da sua prática pedagógica, ao passo que também requer das famílias a capacidade de conciliar as demandas do contexto domiciliar às exigências do ensino não presencial dirigido a crianças tão pequenas, cujo contato excessivo com recursos tecnológicos é extremamente questionável. Desse modo, torna-se relevante dar voz às professoras da EI, no intuito de compreender de que forma a adversidade e emergência do momento atual tem refletido no fazer pedagógico e na possibilidade de participação efetiva da criança PAEE e das famílias no contexto da educação não presencial.

## **Método**

Este estudo consiste em um recorte de pesquisa sobre a prática pedagógica na Educação Infantil durante a pandemia do COVID-19. Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo.

Conforme Oliveira (2018), a pesquisa exploratória consiste no primeiro passo do ato de pesquisar, sendo realizada quando o tema é novo, pouco explorado, com o intuito de conhecer sobre determinado assunto, familiarizar-se com um fenômeno ou compreendê-lo. Diante disso, mostra-se pertinente ao tema deste artigo, o qual investiga um cenário inédito que impacta os diversos setores da sociedade, dentre eles, a educação. A pesquisa exploratória geralmente requer a realização de levantamento bibliográfico para delimitar/compreender o tema e de entrevistas com pessoas que têm experiência e/ou vivenciam o assunto.

Considerando tais prerrogativas, além de consultar documentos e orientações legais sobre o cenário educacional decorrente da pandemia do COVID-19 selecionamos, por amostra

de conveniência, oito professoras que atuam na educação infantil, sendo quatro professoras do Estado de São Paulo e quatro da Bahia. Como critério de seleção de participantes optamos por profissionais que atuam em escolas públicas e que têm dentre os seus estudantes, crianças PAEE. As professoras participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa.

E para contemplar os objetivos desta pesquisa selecionamos como instrumento de coleta de dados a realização de entrevista semiestruturada com as participantes, as quais foram realizadas virtualmente por meio de plataformas digitais. Os equipamentos utilizados foram computadores e celulares com acesso à internet. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente com ajustes as normas ortográficas e gramaticais da escrita em língua portuguesa. Os dados obtidos foram organizados a partir da análise de conteúdo, como proposto por Bardin (2011) e estão descritos no decorrer do artigo.

## Resultados e Discussão

Nesta seção, apresentamos a caracterização das professoras participantes, bem como as hipóteses diagnósticas dos estudantes PAEE que elas relataram acompanhar no ano de 2020. Na sequência, evidenciamos as categorias de análise, acompanhadas da discussão.

Segundo a legislação atual, a Educação Infantil engloba a creche e a pré-escola, atendendo crianças de zero a cinco anos, no entanto as professoras que aceitaram participar desta pesquisa lecionavam na pré-escola, grupos 4 e 5 (criança de 4 e 5 anos, respectivamente). As participantes foram identificadas com a letra P, seguida da numeração de 1 a 8. Quatro professoras atuavam na Bahia (P1 a P4) e quatro no estado de São Paulo (P5 a P8). Todas são do sexo feminino, licenciadas em Pedagogia, com idade entre 30 e 65 anos.

P1 tem especialização em História e Cultura Afrobrasileira e Indígena e em sua turma foram matriculadas duas crianças com TEA, uma com deficiência múltipla e outra criança sem diagnóstico definido. P2 possui especialização em Alfabetização e Letramento e em sua turma existem duas crianças com deficiência múltipla decorrente da Síndrome Congênita por Zika Vírus e uma criança com síndrome de Down. Apenas P3 não tem especialização e refere a presença de uma criança com deficiência visual na sua turma. P4 tem Especialização em Gestão escolar e em Psicopedagogia Institucional e Clínica e sinalizou a presença de uma criança com TEA em sua turma.

P5 tem três especializações (Psicopedagogia, Educação Infantil e Alfabetização) e possui três estudantes PAEE em sua turma, sendo uma criança com TEA, uma com deficiência intelectual e a outra com deficiência física. P6 tem especialização em Educação Infantil e relata a presença de uma criança com TEA. P7 tem matriculado em seu grupo uma criança com deficiência intelectual associada à síndrome do X-Frágil e sua especialização foi em Psicopedagogia. Por fim, P8 também especialista em Psicopedagogia, tem uma criança com TEA matriculada em sua turma.

As participantes têm mais de 6 anos de experiência profissional e os dados revelam o investimento delas em formação continuada, haja vista que somente uma não cursou alguma Especialização na área educacional, entretanto, nenhuma delas cursou especialização referente a Educação Especial na perspectiva inclusiva, objeto deste estudo. Aprofundando a reflexão sobre a necessária formação dos profissionais e considerando a opção pela maioria das redes de ensino pela utilização inesperada do ensino remoto neste período ímpar da história, Oliveira e Marinho (2020, p. 2110) apontam que:

Na construção de inovações (pedagógicas) os cursos de formação de professores são imprescindíveis, tanto para que a Educação Infantil seja discutida, (re)pensada e (re)construída, de forma significativa e criativa, como para propiciar e estimular a reflexão sobre a própria prática do professor, criando condições para que novas maneiras de atuação possam ser construídas, considerando as necessidades e ferramentas disponíveis na sociedade atual.

A partir dos dados das entrevistas, organizamos as seguintes categorias de análise, discutidas na sequência: a) Relação Escola e Família durante a pandemia; b) Atividades Propostas c) Atendimento Educacional Especializado; e d) Atuação da Gestão Escolar e das Secretarias de Educação.

A primeira categoria, Relação Escola e Família durante a pandemia, procurou descrever se houve e como tem se mantido o contato das professoras com as crianças e seus pais, neste período de isolamento físico. Sobre os meios de contato, todas as professoras relataram que estavam sem contato presencial com os estudantes e/ou suas famílias. Neste sentido, P1 e P2 disseram que a Secretaria de Educação criou um canal no YouTube para os professores postarem vídeos das atividades, porém, esta ferramenta digital não permite que elas saibam se especificamente seus alunos estão assistindo: “É um canal no Youtube, então ele é um canal aberto, só não é aberto para comentários, então, pode uma pessoa lá do sul do país estar assistindo e eu não sei quem foi que assistiu” (P1). Já P3 e P4 preferiram enviar atividades impressas via escola e P6 relatou contato por e-mail:

*[...] a gente resolveu manter contato com a turma desde o começo, com as famílias, a gente vai mantendo contatos semanais por e-mail, não com envio de atividades, para que sejam feitas e reportadas para gente novamente com uma devolutiva, mas principalmente com aquele amparo para as famílias, aquele acolhimento mesmo nesse momento (P6).*

A participante P5 relatou que o contato tem sido pelo Whatsapp e Facebook da escola, por iniciativa da escola e por site criado pela Secretaria de Educação. Semelhante aos relatos de P7 e P8, as quais disseram que além do Facebook da escola e da linha de transmissão pelo Whatsapp organizada por iniciativa escolar, foram utilizados o Google Sala de Aula e o envio de material apostilado por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação. “Eu tenho esses dois canais com os pais para conversar e tem criança participando e tem criança que não.” (P8).

A partir destes relatos é possível perceber que as professoras têm tentado estabelecer comunicação com as famílias de diferentes maneiras, utilizando diversos recursos digitais, o que demonstra que há empenho em manter esse vínculo, mesmo em um cenário repleto de incertezas e dificuldades.

Em relação ao contato com os estudantes PAEE, P1 informou “no dia que distribuiu a cesta básica, eles conseguiram distribuir as atividades. E foi o grupo quase todo. Então esses três (crianças PAEE) também estavam dentro dessa distribuição”. De maneira diversa, P5 expressou:

*A mãe do aluno autista tem conversado bastante comigo sobre o comportamento dele. Ela falou que agora está tranquilo, mas que no começo foi difícil, porque todo dia ele queria ir para a escola, ele adora ir para a escola. Foi difícil, mas agora ele já entende, também tem muita mídia falando “do corona”, e ele é inteligente, entende tudo. Então, com ele eu conversei, agora com a outra mãe, do aluno com deficiência física cadeirante, a minha conversa com ela se resume ao cartão (Benefício social da prefeitura para os estudantes).*

De modo geral, todas as participantes expressaram que o contato está aquém do esperado, mesmo com esses canais disponíveis. Neste sentido, P6 relatou:

*A mãe dele não se comunicou com a gente particularmente. Porque ela tinha esse costume antes, de se comunicar, para fazer essa ponte entre os profissionais que trabalhavam com ele, mas ela participou da reunião geral que nós fizemos para falar do cenário geral. Ah! E ele tem recebido as atividades porque dá para gente saber e ver quem é que está recebendo por causa de um questionário que a gente fez, mas em termos de devolutiva particular, de pedir ajuda ou mesmo de contar*

*ou falar como está, não houve essa procura dela.*

A participante P2 também revela a incerteza quanto ao alcance das postagens com sugestões de atividades: “O feedback da direção é que os pais gostaram, alguns pais elogiaram os vídeos e compartilharam. Mas, eu não sei quantos foram.” Em relação à organização dessa comunicação com as famílias e com os estudantes, P4 explica:

*Nós fomos orientadas a fazer atividades escolares própria para a idade, bem específica para esse período de acolhimento e agora estamos dosando colocando mais algumas coisas, para que os pais tivessem facilidade de orientar. Eu preferi fazer atividade impressa, nós trabalhamos em uma comunidade muito carente [...] (A família) dá o celular ao menino para o menino ficar quieto, na hora que ele determina que ele quer que o menino fique quieto. Mas para ele ir junto, para mostrar alguma coisa, para acessar alguma coisa, isso não, o celular funciona como babá, quando eles entendem que querem dar o celular pro menino. [...] E depois vamos fazer esses portfólios para que possa retornar, E aí assim, ele faz quando ele quiser, quando tiver, com o auxílio da avó, da tia, da irmã mais velha. Melhor, do que ficar com o celular que ele vai ter dependência de um recurso que às vezes apenas uma pessoa da família tem acesso. Então isso ia dificultar, sem falar que nem todo mundo tem acesso.*

Ainda sobre a execução das atividades propostas pela escola, P1 relatou que “depende da família, se está acolhendo, imagine eles que precisam de tantos recursos, daquela questão de estar ali do lado, ditar, demonstrar emoção na fala para ele, para ele chegar ao objetivo que você quer”. E complementa sobre a dificuldade que as famílias possam ter de acesso à internet.

A fala das participantes revela que há uma preocupação em oferecer orientações claras às famílias, para que elas consigam realizar as atividades com os estudantes, além de disponibilizar propostas condizentes com a idade da criança, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao propor eixos estruturantes das práticas pedagógicas, voltados às interações e brincadeiras, enquanto parte integrante do cotidiano das infâncias. Assim, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se compõem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Em relação às dificuldades encontradas nesse momento de pandemia, P5 relata que criou o grupo de Whatsapp com as famílias para envio de atividades, mas as famílias não dão retorno, só utilizam este canal comunicativo para perguntar sobre um cartão de benefício social disponibilizado pela prefeitura. A professora lamenta:

*Na semana passada eu mandei conversem com seu filho sobre o cômodo da casa que ele mais gosta e fiz sugestões para fazerem uma maquete, coisas que daria pra fazer [...] e tira foto e manda pra mim. Eu tenho 24 alunos... um fez. Um!! Muito pouco! Aí eu conversei com a diretora e falei olha eu fico muito chateada porque é como eu falei para você, todo dia eu pergunto, cadê as fotos, manda as fotos pra mim...e nada. E, o que acontece também na cabeça deles tem que ter papel. Ah! Professora manda folhinha pra fazer a letra A, a letra B, aí eu falo: não gente, na Educação Infantil não é essa a proposta. São brincadeiras, olha quanta brincadeira eu mandei de sugestão. Aí alguma mãe vai e imprime por conta própria, um monte de letra A pra fazer pontilhado e manda foto pra mim “fazendo a lição”, nem foi a lição que mandei (risos) Na cabeça dela fazer lição é isso! [...]Eu fico muito triste, porque eu amo ser professora, me realizo trabalhando em sala de aula e assim eu fico com muita pena dessas crianças que estão dentro de casa sem uma intervenção necessária para o desenvolvimento*

*de cognição delas, porque elas têm potenciais gigantescos e muitas vezes estão dentro de casa sem fazer nada.*

O relato denota a frustração da professora com a falta de devolutiva e sua preocupação com os impactos da situação de confinamento no contexto domiciliar e da provável falta de estímulos para o desenvolvimento infantil.

Todas as professoras relataram que a participação está abaixo do esperado e neste sentido argumentam que a situação da pandemia intensificou dificuldades econômicas pré-existentes que, por sua vez, provocaram alterações na rotina das famílias. As educadoras estão encontrando dificuldades nesta articulação com as famílias para um adequado acompanhamento das atividades escolares das crianças. Conforme esclareceu Santos (2020, p. 6) “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem estado sujeita”.

Como este contato tem sido prioritariamente por meio remoto, as dificuldades de acesso à internet e equipamentos digitais também têm sido uma preocupação recorrente dos profissionais da educação. Conforme exposto por Ferreira (2020, p.18), “a inclusão digital para todos os seguimentos sociais é atualmente imprescindível para o exercício da cidadania, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades, competências e a melhoria das condições de vida”. Sobre o acesso e usos da TIC no Brasil por pessoas com deficiência, de acordo com a publicação do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2020, p. 139), “os patamares de uso de computador, uso de Internet e posse de telefone celular são inferiores aos da população sem deficiência”.

Outro motivo relatado pelas professoras se refere às famílias não compreenderem a importância das atividades lúdicas enviadas e acabam por valorizar a proposta de ensino tradicional, priorizando a escrita de letras e números sem muita preocupação com seu significado. Em relação à participação das crianças PAEE, P8 relatou:

Ele é um dos que não está participando de nada. Até a mãe, logo no começo, que eu fui mais persuasiva, assim, mais incisiva que eu fiquei quase todos os dias cobrando a participação. Ela chegou a mandar um áudio feito por ele. “Oi, professora, estou com saudades, quando eu volto pra escola”. Mas, também ficou nisso. Não mandou mais nada. Outro dia eu perguntei se eles tinham recebido o livro que a prefeitura disponibilizou, ela respondeu que tinha recebido. Aí eu aproveitei e perguntei se ele estava fazendo as atividades. Ela respondeu: Professora desculpa, ele não está fazendo porque eu estou trabalhando muito e não tenho tempo.

Nesta perspectiva, o estudo de Coutinho e Côco (2020) acerca da Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia atenta para uma expectativa propositiva, que se dá por vezes sem a devida interlocução com as crianças, suas famílias e os profissionais. A partir deste enfoque, as autoras discorrem sobre os impactos da pandemia na especificidade da EI, dentre elas a necessária “aproximação com as famílias, entendendo que o tema da relação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias é sempre desafiante pela diversidade e pela desigualdade que marcam os diferentes contextos” (COUTINHO E CÔCO, 2020, p. 6).

A segunda categoria, Atividades Propostas, trata das atividades planejadas pela equipe escolar para a manutenção de uma rotina de estudos dessas crianças, levando em consideração as possibilidades de uso de ferramentas digitais, bem como a importância do brincar que compõe um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (BRASIL, 2018). Essa categoria incluiu também dados sobre a realização ou não de adaptações necessárias à participação das crianças PAEE, neste contexto.

A maioria das participantes relatou estar utilizando o Whatsapp e as redes sociais como apoio ao planejamento didático-pedagógico. Em segundo lugar aparecem as ferramentas digitais, como o Google Sala de Aula, por determinação da rede de ensino. Houve um relato também sobre o uso de software editores de vídeo: “Eu me preocupo em fazer um roteiro, o

que é que eu quero com aquela aula? Qual é o objetivo que eu quero alcançar com esta aula para que uma criança de 4 e 5 anos assista? Usei alguns programas de edição de vídeo” (P1). Neste sentido P2 relatou:

*A escola nos convidou a fazer, a compartilhar, buscar alguns vídeos que trouxessem algum vínculo com o que a gente estava trabalhando para que compartilhasse com as famílias. Então, a gente, tá fazendo esse processo, que não é também com muita frequência. Vai acontecendo esporadicamente, mas que os pais têm aceitado bem. Algumas crianças já têm esse hábito de assistir, alguns vídeos que a gente assistia na escola ela falava “Eu assisti esse vídeo em casa, já vi esse no celular de minha mãe”, então as crianças já tinham até o hábito de assistir vídeo com letras, com alfabeto, com números, enfim, com musiquinhas infantis.*

Enquanto P1 produziu os vídeos, outras professoras selecionaram os materiais já disponíveis na internet.

Sobre o planejamento pedagógico para este período de pandemia, P7 colocou:

*É uma coisa que estávamos nos questionando como seria a Educação Infantil, assim tinha a necessidade de que tínhamos que fazer algo porque as crianças não poderiam ficar esperando alguém tomar uma decisão. A gente decidiu realmente começar pela pelas redes sociais, a gente posta no Facebook da escola e também tem a linha de transmissão no WhatsApp, para tentar ficar mais próximo das famílias.*

A participante continuou seu relato explicitando como se deu o planejamento pedagógico nesse período:

*Geralmente a gente faz um texto falando um pouquinho da atividade e assim duas vezes na semana a gente tem leitura para o prazer que é para criança não perder o hábito da leitura. E nos outros dias a gente tem as atividades que eles têm quer dar devolutiva pra gente. Ai! Um dia é brincadeira, no outro, dependendo tem um videozinho. A gente geralmente manda seguindo o livro que a prefeitura mandou para as famílias, aliás, eles mandaram para as casas das famílias e assim eles receberam pelo correio é como se fosse um material apostilado, e lá tem várias atividades, então, como a gente sabe que muitos pais não vão abrir esse livro muitas coisas a gente tem tirado de lá, está na página tal, está tudo do livro que vocês receberam em casa.*

Em consonância com esse depoimento, se encontra o relato de P5, afirmando disponibilizar as atividades no Facebook da escola, como as demais professoras de sua cidade: “Agora, veio a orientação da Secretaria da Educação que nós deveríamos fazer um roteiro de vivências e mandar para a supervisora, porque a prefeitura ia montar um site onde estaria disponibilizando as atividades para toda a rede” (P5).

As participantes P7 e P8 relatam que a maioria das crianças de suas turmas não têm problemas em relação à internet, só alguns casos especiais que as crianças estão neste período na casa dos avós em outra cidade, porque os pais estão trabalhando. Na sequência, P8 mencionou como os professores se organizam para planejar as atividades pedagógicas para as turmas de Educação Infantil na sua escola:

*Nós professoras fazemos, assim, cada dia é uma dupla e planejamos a aula para aquele dia. Só que esta aula é discutida na sexta feira, com todo o grupo. Então, o grupo todo decide, mas, é aquela dupla que faz a atividade que é para a escola toda.*

No planejamento as professoras relataram preocupação em realizar atividades que estimulam o desenvolvimento biopsicossocial das crianças e que estejam em acordo com os campos de experiências voltados à Educação Infantil organizados na BNCC, a partir da percepção do eu, o outro e o nós; do corpo, gestos e movimentos, bem como, dos espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Abordando nessas atividades as manifestações culturais, por meio dos traços, sons, cores e formas; da escuta, fala pensamento e imaginação (BRASIL, 2018).

Por outro lado, P4 menciona adversidades que poderão ser encontradas no contexto domiciliar: *“Às vezes é um celular só, sem muitos recursos, para todo mundo da família, [...] na minha maneira de pensar, que se fizesse atividades impressas eu iria atender o maior número de crianças”*. Destarte, P6 expressou outro pensamento sobre esta questão de atividades online para a Educação Infantil:

*Eu não acredito que essas intervenções pela tela vão aumentar um vínculo, mas pelo menos não vai romper. Então, a gente aparecendo toda semana ali para eles, numa contação de histórias ou numa proposta de música ou mesmo cantando só alguma coisa que aconteceu comigo, deixando livre para que eles encaminhassem e se quisessem me contar. Enfim, para manutenção desse vínculo que começou a ser criado. Não é obrigatório que eles nos mandem nada, justamente porque a gente é contra essa educação a distância para a Educação Infantil [...] isso que a gente faz são propostas né, mas não é ensino remoto.*

P6 menciona ainda que na sua instituição tem famílias que retornaram para suas aldeias e teriam, portanto, dificuldade de acesso a uma internet mais veloz. A participante deixa claro que a intencionalidade dos contatos é mais de acolhida e manutenção de vínculo com as crianças e suas famílias do que desenvolvimento de conteúdos pedagógicos em si, por acreditar na concepção de que o ensino remoto não é adequado a esta faixa etária. Essa fala nos leva a refletir sobre as consequências nocivas do uso de tecnologias na infância, apontadas por diversos estudos na área. Balbani e Krawczyk (2011), por exemplo, referem que as características crânio encefálicas da criança implicam em maior predisposição para absorver a radiação emitida por aparelhos celulares e o efeito cumulativo no sistema nervoso central (SNC) imaturo poderia provocar alterações das funções superiores (déficits de atenção, memória e aprendizado), distúrbios do sono e irritabilidade. Os autores alertam:

*É importante que educadores, pais e profissionais de saúde orientem as crianças e jovens para o uso sensato e responsável dos celulares e demais equipamentos eletroeletrônicos, de modo a não interferir nas atividades escolares, nem provocar privação do sono ou outros danos à saúde física e mental. (BALBANI e KRAWCZYK, 2011, p. 435).*

Em seus relatos, as participantes descreveram a percepção de uma oposição na forma de pensar dos pais em relação a concepção da Educação Infantil e a relevância do brincar nesse período, pautada pela escola, como ilustra a fala de P8:

*Encontrei um pai e ele falou para mim, assim, ai professora, está tão difícil, e eu falei, está difícil pra todo mundo. Ele falou: meu filho não está fazendo nada, mas eu estou dando lição pra ele, tá? Eu estou dando letra e número. Eu peguei e falei; mas, pai, e as atividades da escola? As atividades da escola, são atividades de brincadeira, que dá para a irmãzinha fazer junto. A gente não está dando letra, número ou texto para copiar, isso nem cabe para El. Ai! Professora, eu nem presto atenção nas atividades, e eu falei, então, presta, porque a hora que você está em casa é um momento muito rico para brincar*

*com eles e é uma brincadeira muito fácil e rápida. Então, quer dizer, não precisa fazer uma adaptação, entendeu? Porque está dentro do currículo [...] eles acreditam que quando vão ajudar os filhos em casa, ensinando letras e números, é o que basta para a EI, para eles, parece que escola só se resume a isso. Eles não entendem a essência da EI, por mais que nós, logo no início do ano, fizemos uma reunião e explicamos, a diretora fez um vídeo, o coordenador fez dois vídeos explicando, nesse período, o que se trabalha na EI e mesmo assim não se tem este entendimento. Eles acabam achando que tem que ensinar a ler e escrever.*

A professora atribui situações como esta à concepção arraigada na população que acredita que a criança tem que aprender a ler e escrever ainda na EI e menciona a cobrança pelo ensino das letras do alfabeto por parte das famílias.

Dentre os documentos norteadores da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a BNCC (2018) fazem destaque para o brincar, considerado um dos princípios fundamentais nas práticas da Educação Infantil. É por meio da brincadeira que as crianças apreendem o mundo, interagem e se expressam. É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e socializa.

Ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais conforme defendem pesquisadores em Educação Infantil, como Kishimoto (2007), Moyles (2002) e Oliveira (2000).

Sendo assim, as propostas das participantes em oferecer atividades e práticas por meio de brincadeiras estão condizentes com as orientações legais para as práticas em Educação Infantil. Moyles (2002, p. 37) explica: “Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre ou dirigido que tente atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador ou mediador da aprendizagem”.

Além disso, é importante destacar que os aprendizados referentes à aquisição da leitura e escrita, desenvolvidos na Educação Infantil, também devem ser organizados por meio de atividades lúdicas e de brincadeiras. Soares (2020) alerta que a aquisição da leitura e escrita não se limita a um processo de decodificação pura e simples, mas envolve a capacidade de interagir e compreender o mundo e a função social da leitura. Neste sentido, P8 pontua:

*Outro dia eu perguntei para a mãe, e ela respondeu: não, professora é que suas atividades eu não estou dando, porque assim, ela precisa aprender as coisas, olha, eu vou te mandar o que eu estou dando para ela, ela está dando lição, corrigindo e dando nota nas atividades da filha. E as atividades da gente têm sido tão ricas, precisa ver como são coisas bacanas! (P8).*

As colocações das demais participantes coadunam com o pensamento exposto por P8. Em consonância, P5 comentou: “eu mando propostas, mas não fazem, eles acham que a criança só aprende fazendo no papel. E eu fico muito triste”. Neste contexto, P6 expôs sobre um tripé partilhado por sua equipe de trabalho, no qual é calcado o planejamento das ações pedagógicas da Educação Infantil: interação social, brincadeiras e o fazer pedagógico e assim argumenta que o ensino remoto para a Educação Infantil já estaria quebrando este tripé pela carência de interação. Em consonância com o exposto, Coutinho e Côco (2020, p. 7) alertam:

Nessa perspectiva, instados pela pandemia, no campo educacional, emergem problematizações que assinalam que, em vez de sobrecarregar as crianças com atividades sem sentido para elas, as quais respondem mais aos anseios adultos, por que não as ouvir? Por que não dispor de um tempo de observação do que fazem? Por que não buscar outras linguagens para estabelecer diálogos afetivos e acolhedores com elas?

Quando questionadas sobre as adaptações das atividades para as crianças PAEE, as professoras relataram poucas adaptações para as crianças de suas turmas, em função do pouco conhecimento que possuíam sobre as características das crianças e sobre a Educação Especial, haja vista que nenhuma das professoras possuía especialização na área. Pelos relatos depreendeu-se que não houve interação com professores do Atendimento Educacional Especializado para o planejamento das atividades, conforme orienta a Resolução nº 4 de 2009, que preconiza o trabalho em parceria entre os professores do ensino regular e professores do AEE (BRASIL, 2009). Este fato pôde ser percebido na colocação de P1, que relatou ter se preocupado com a sonoridade e também com a questão das cores ao produzir seu vídeo didático pelo fato de ter crianças com TEA na sua turma, porém, ela avalia: “Essas aulas, vídeo aulas, materiais, a gente de El não está tendo suporte, [...] principalmente para aqueles professores que têm crianças especiais. Agora na pandemia em si, eles esqueceram desse nosso público”.

De acordo com o Protocolo sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19 elaborado pelo Instituto Rodrigo Mendes (2020), as dificuldades para as pessoas com deficiência participarem do ensino estão para além da dificuldade de acesso a internet. Estas crianças precisam ter suas especificidades atendidas, como softwares de Tecnologia Assistiva, vídeos com legendas, janela de LIBRAS e audiodescrição entre outros recursos de acessibilidade, além da participação do professor do AEE no planejamento. Segundo os relatos das participantes, estas foram algumas das dificuldades encontradas ao realizarem o planejamento para suas crianças, incluindo as crianças PAEE. Outro motivo alegado para a não adaptação de atividades foi decorrente do fato de acreditarem não ser preciso por se tratar de atividade lúdica.

*Não houve necessidade de adaptação porque, como eu te falei, as atividades são comuns a todos, é tudo assim, muito voltado à brincadeira, né? Fazer brincando, como por exemplo, vamos fazer um jogo da memória diferente, coloca vários objetos de casa, tira um, e a criança tem que adivinhar qual está faltando? Nada que complique a vida da família. Vamos brincar de estátua? É bem isso, é tudo muito fácil. (P8)*

No caso específico ora mencionado, a criança referida apresenta TEA, que segundo as características informadas pela professora, teria possibilidade de realizar a atividade proposta, porém, não podemos deixar de mencionar que no planejamento, a equipe escolar deve estar atenta às necessidades específicas de cada criança e se for o caso, acionar a parceria do professor do AEE para auxiliar nas orientações quanto às adaptações, se necessárias, conforme orienta a Resolução nº4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Na terceira categoria, Atendimento Educacional Especializado, foi possível identificar uma desarticulação entre o ensino comum e o professor do AEE, o que pode ser demonstrado na fala de P5: “A professora de educação especial também mantém contato com os alunos dela, ela fala com a mãe do aluno autista, elas trocam informações sobre ele, mas por ela”, ou pela colocação de P2:

*Lá, na escola tem a professora que atende as crianças, mas é no turno oposto. Ela não está lá na minha sala né, me assistindo, me orientando como fazer, com aquela criança não. É uma sala específica no turno oposto. [...] ela chegou na escola no ano passado e eu não tinha nenhuma criança com deficiência. É, isso foi estabelecido na escola né, que ela tivesse esse acompanhamento com os professores. Então acredito que esse ano nós teríamos que trabalhar juntas. Mas, não aconteceu, não fluiu por conta da pandemia. Que ela me oriente de alguma forma.*

A professora P1 também tece comentários sobre o AEE, transparecendo no discurso, a desarticulação com a escola. Ela expõe que encaminham as crianças para o AEE em outra localidade, porém os pais não levam para o atendimento devido à distância em relação ao domi-

cílio e por já levarem os filhos para sessões de reabilitação. Então, se revela como fatores que dificultam a criança de receber o suporte do AEE, a questão da distância geográfica, associada a um desconhecimento do trabalho realizado no AEE, confundido com reabilitação e por isso dispensável para a criança que já tem outros atendimentos.

Miranda (2015) expõe a importância de um trabalho articulado entre o professor do ensino comum e do AEE para a efetivação de uma educação de fato inclusiva e os professores participantes da sua pesquisa apontaram algumas dificuldades para esta articulação, como por exemplo, a organização dos horários das jornadas de trabalho, o fato dos professores de AEE não atuarem na mesma escola, entre outras. Relatos que se assemelham aos encontrados neste estudo.

Ao discorrer sobre a educação de estudantes PAEE durante a pandemia o documento Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19, enfatiza a necessidade de se estabelecer uma comunicação efetiva entre escola, estudantes, pais e professores, destacando como uma das principais recomendações a garantia do AEE como um dos aspectos na promoção da inclusão e da equidade na educação.

Também emergiu das falas das participantes o Uso de Tecnologia Assistiva (TA), como relatou P2:

*Lá na sala a gente tem a mesa que encaixa a cadeira de rodas. Um suportezinho para lápis, lá na sala a gente tem um recurso para colocar o lapisinho na mão, porque normalmente é fechadinha, de forma que ela possa movimentar [...] nós temos alguns recursos. A mesa é fornecida, nós pedimos de uma escola, na qual uma das crianças já tinha estudado e nós sabíamos que a mesa estava lá disponível, é uma mesa adaptada, tem um corte onde encaixa a cadeirinha de roda.*

A professora mencionou alguns recursos de TA que a escola possui para atender a especificidade da criança com DF, bem como as dificuldades em conseguir tais recursos, relatando que foi necessário pedir mesa com recorte em semicírculo para outra escola. TA configura-se como uma área interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovem a funcionalidade, possibilitando participação, autonomia e melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007). Neste sentido, ela é muito importante para contribuir com a ampliação das habilidades funcionais dos estudantes com deficiência, incentivando sua autonomia e participação nas atividades escolares.

A quarta categoria denominada Atuação da gestão escolar e das Secretarias de Educação, na opinião das participantes, se refere às ações planejadas e realizadas pelas instâncias educacionais, visando a melhor oferta do ensino, levando-se em consideração as especificidades deste período de isolamento físico, segundo a opinião das participantes implicadas neste processo.

Em relação a este período de pandemia, P1 mencionou a estratégia criada pela Gestão Escolar: “há um grupo de Whatsapp da escola, mas para assuntos de comunicados, não dá para usar para atividades pedagógicas porque engloba todas as turmas”. P4 informou no seu relato que a coordenadora supervisionou todas as atividades que a professora enviou por e-mail, imprimiu e encaminhou para as famílias. Em outro contexto, P8 relatou como tem sido feito o planejamento na sua escola e o suporte do coordenador para as ações didático-pedagógicas:

*A gente tem feito atividades assim, a prefeitura disponibilizou o livro para a Educação Infantil, A nossa proposta foi assim: o coordenador faz reunião com a gente todos os dias e cada dia é uma pauta, na segunda feira ele fecha com a gente como está sendo esta devolutiva, quantos estão participando, se estão entrando em contato, se a família conversa com a gente e como que está sendo. Às terças a gente assiste Lives e tem que fazer relatório sobre ela e na quinta da gente faz o relatório de acompanhamento das crianças. Na quarta a gente faz algumas ponderações do estudo da LIVE e na sexta que é o*

*planejamento das atividades, então, ele (coordenador) fez pra nós um planejamento mensal, onde segunda, quarta e sexta tem atividades, então, tem atividade de arte, tem atividade de música, tem jogos, tem brincadeiras e de terça e quinta, é a hora da história.*

A professora P1 comentou que a secretaria de educação disponibilizou os recursos para “comprar os materiais necessários relacionados à higiene, a segurança, máscaras e pias para as escolas, os materiais de estrutura física do ambiente. Enfim, disponibilizaram verba para equipar melhor a escola visando um provável retorno”.

Sobre a atuação da Gestão Escolar junto as crianças PAEE, P1 afirmou que “a escola não tem como dar suporte, até porque elas também não tiveram, nem a gestão e a coordenação, não tiveram até agora nada da Secretaria”. E continuou:

*Esse suporte a gente não teve. Se tem na SMED a gente desconhece [...] estou falando em questões pedagógicas pro menino (se referindo ao aluno autista). Tem um núcleo lá de Educação Especial. Eu sei que se eu chegar lá, conversar, eles vão me dar atenção e me passar algumas coisas. Mas não é uma coisa, tipo, ter um coordenador para que você tire uma dúvida, até porque a minha coordenadora também não é especialista. [...] Minha coordenadora, precisa desse suporte também, ela é igual a mim, ela é curiosa. A gente não está vendo esse retorno da Secretaria. Se estão aumentando eles deveriam botar um núcleo em cada regional.*

A exemplo de outras redes de ensino com elevado quantitativo de estudantes PAEE, mostra-se muito pertinente a sugestão de P1 de organizar um núcleo de assessoramento à inclusão em cada regional em sua cidade, ao invés de um único núcleo central, cujo trabalho não está ecoando efetivamente nas práticas escolares. Ainda se referindo as crianças PAEE, P7 coloca sua experiência: “O centro de apoio à inclusão entrou em contato com os coordenadores pedagógicos e falou que estaria à disposição caso precisasse para esses alunos. Mas até agora não foi mandado nada de efetivo”.

Neste contexto, percebe-se nos relatos das professoras uma necessidade de maior proximidade dos núcleos responsáveis pela inclusão que compõem as secretarias municipais de educação com as escolas da rede, ação que talvez possa proporcionar uma parceria colaborativa em prol da inclusão escolar. Por outro lado, nota-se relatos de colaboração e confiança no trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos como, por exemplo, a afirmação de P4 de que a coordenadora “discute comigo os objetivos e as questões, inclusive os enunciados, porque para a criança de cinco anos ele tem todo um preparo para que ficasse simples pros pais que fossem orientar”. A professora continua:

*Ela verifica, ela analisa, ela discute comigo, conversa comigo. Gostei dessa, essa daqui não está muito legal, veja o que você acha. Então assim, eu mando algumas a gente discute junto, às vezes seleciona ou coisas assim. Então a orientação que eu tenho da coordenadora pedagógica é em relação a isso, elas deixaram muito à vontade para ver se a gente queria fazer vídeo, se a gente queria fazer. Deixou várias opções, deixou a gente optar [...] quando optei por isso, ela sempre discute comigo em relação à atividade, até mesmo em relação ao quê que a gente vai enviar primeiro, melhor fazer essa, melhor fazer aquela e tal. Então assim, eu tenho uma supervisão de uma coordenadora (P4).*

Assim, seja no planejamento de ações de estruturação da rotina formativa e de atividades, na orientação quanto à elaboração de atividades didático-pedagógicas ou na mediação pedagógica no que tange a relação escola-família, os relatos das professoras revelam o esta-

belecimento de parceria colaborativa com o coordenador pedagógico de sua unidade escolar.

A grave crise sanitária de alcance mundial decorrente da pandemia do Covid-19 alçou impactos na área da saúde, econômica, e outras, entre elas a educação formal que precisou sofrer ajustes para tentar continuar buscando atender aos seus objetivos.

Destarte, os relatos dessas professoras podem refletir os anseios, percepções e sentimentos de parcela desta categoria profissional que abruptamente tiveram de encontrar outras formas de contato com suas crianças para procurar manter, ao menos parcialmente, a relação ensino-aprendizagem e o estímulo ao desenvolvimento infantil. Para isso, devem-se considerar as ferramentas digitais ora utilizadas e impulsionar uma reflexão sobre seus usos para esta faixa etária, seja para crianças com ou sem deficiência.

As professoras tiveram que rever seus planejamentos e pensar em estratégias e possibilidades de inclusão, seja das crianças PAEE ou de outras, uma vez que muitas estão impossibilitadas de usufruir do ensino online por questões socioeconômicas, sendo necessário o apoio da gestão escolar, coordenação e organização das secretarias de educação, o qual nem sempre contempla todas as necessidades identificadas pelas professoras, as quais revelaram-se profissionais preocupadas em desempenhar devidamente suas funções e por isso sempre buscam cursos de formação, quando possível.

### **Considerações Finais**

O isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19 fez com que o ensino presencial fosse suspenso, dando lugar ao ensino remoto, realizado por meio de diferentes mídias digitais. Assim como em outros níveis de ensino, a Educação Infantil também passou a elaborar e encaminhar às crianças atividades para serem realizadas no ambiente doméstico.

Com o objetivo de analisar a forma como as educadoras têm desenvolvido suas práticas, junto às crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE), durante o distanciamento físico decorrente da pandemia, entrevistamos oito professoras de Educação Infantil que tinham dentre seus estudantes, crianças PAEE, e os dados obtidos foram organizados em quatro categorias: Relação Escola e Família durante a pandemia; Atividades Propostas; Atendimento Educacional Especializado; e Atuação da Gestão Escolar e das Secretarias de Educação.

Na categoria Relação Escola e Família durante a pandemia foi possível identificar o empenho das professoras por manter contato com as famílias e as crianças durante o período de isolamento físico. No início da crise sanitária, sem orientação e sem diretrizes nacionais sobre como realizar o ensino remoto, as professoras relataram o uso de diferentes meios para manter contato com as famílias: plataformas digitais de comunicação, redes sociais e impressão e envio de atividades para crianças. Entretanto, apesar do esforço das professoras é evidente a frustração delas por não obterem o retorno esperado, o que se justifica por distintas razões, dentre elas, dificuldades financeiras e de acesso aos recursos tecnológicos e à internet, vivenciadas pelas famílias e agravadas pela instabilidade socioeconômica instaurada no contexto pandêmico.

Na categoria Atividades Propostas as professoras descrevem como planejam e enviam atividades para que as crianças realizem sob supervisão e orientação da família. Dentre as propostas das professoras há preocupação em dar continuidade ao trabalho pedagógico iniciado no período de aulas presenciais, acolhendo as crianças e considerando os objetivos da Educação Infantil, priorizando atividades lúdicas e propostas de brincadeiras, para que as crianças aprendam e se desenvolvam tendo o brincar como eixo norteador, como propõe os documentos legais que orientam a educação. Entretanto, as professoras relatam a incompreensão das famílias referente à organização das práticas em Educação Infantil, não realizando as atividades sugeridas e estruturadas por meio de brincadeiras e propondo, por conta própria, aos filhos atividades de traçado e cópia de letras, por julgarem necessário que as crianças realizem atividades de escrita.

Na categoria Atendimento Educacional Especializado, as professoras foram questionadas sobre as propostas de atividades para as crianças PAEE, mas a partir dos relatos foi possível perceber que a interlocução ensino regular e AEE não tem acontecido. Elas informaram, que

até o momento da coleta de dados, não houve comunicação com professores do AEE para planejamento pedagógico e elaboração de adequações de atividades, condizentes às necessidades de seus estudantes.

Na categoria Atuação da Gestão Escolar e das Secretarias de Educação as professoras demonstraram autonomia na realização das propostas de atividades e apoio de coordenadores da escola em que atuam, mostrando cuidado em planejar e propor atividades condizentes com a idade das crianças e com os objetivos da Educação Infantil, porém elas destacam a demora das Secretarias de Educação em definir os meios de comunicação e realização do ensino remoto, assim como em garantir o acesso de todos os estudantes às propostas disponibilizadas e a consequente devolutiva das atividades realizadas.

A análise dos dados obtidos evidenciam o esforço e empenho das professoras para dar continuidade às práticas pedagógicas durante o período de isolamento físico decorrente da pandemia, porém há muitas barreiras e entraves para a eficácia do ensino remoto, a saber: a falta de acesso à internet; a falta de infraestrutura das famílias que não dispõem de equipamentos digitais necessários para o acompanhamento e realização das atividades por seus filhos; as dificuldades socioeconômicas agravadas no atual cenário; a incompreensão das famílias sobre os objetivos e organização das práticas na Educação Infantil, que têm o brincar como eixo estruturante; a falta de diretrizes e regulamentações legais em nível nacional para garantir educação para todos.

É importante frisar que a partir dos relatos obtidos depende-se que as práticas realizadas não consideram as prerrogativas da perspectiva educacional inclusiva, pois de maneira geral, não foram descritas práticas que levassem em conta as necessidades específicas de cada estudante PAEE, a adequação de atividades e nem a parceria com o AEE.

Cientes das limitações do presente estudo, sugerimos a realização de outras pesquisas, considerando amostra mais ampla e/ou investigando as práticas de professores do AEE no atual contexto, contribuindo para compreensão de como têm transcorrido o processo educacional de crianças PAEE na Educação Infantil, tendo em vista os direitos legais vigentes.

## Referências

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Acessibilidade e Tecnologias**: um panorama sobre acesso e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1ª Ed. São Paulo: 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20200528104403/estudos-setoriais-acessibilidade-e-tecnologias.pdf>. Acesso em: 23 set 2020.

BALBANI, A. P. S.; KRAWCZYK, A. L. Impacto do uso do telefone celular na saúde de crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**. vol. 29, n.3, 2011. p. 430-436. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822011000300019&script=sci\\_abstract&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822011000300019&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 20 de jul de 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da COVID-19, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 18 de set de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2018.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov>.

br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 18 de set de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 16 de agosto de 2020.

BRASIL. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Secretaria dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT/CORDE**, 2007. Disponível em: [http://www.infoesp.net/CAT\\_Reuniao\\_VII.pdf](http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf). Acesso em: 09 de jul. de 2014.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>. Acesso em: 21 de jul de 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394 de 1996**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1996.

COUTINHO, A. S. e CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020, p. 1-15. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 de jul de 2020.

FERREIRA, S. C. Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro. **Interfaces Científicas**. Aracaju, SE, v.10, n.1, 2020, p. 11- 24.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19**: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/irm-2020>. Acesso em: 20 de jul de 2020.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém, PA, Edição Especial, n.1, jan-jul. 2015. p. 81-100. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614>. Acesso em: 18 de jul de 2020.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, N. M.; MARINHO, S. P. P. Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, out./dez. 2020, p. 2094-2114. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14068>. Acesso em: 15 de jul de 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª Ed., Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, V. B. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, K. F. W.; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A Educação Especial e a Covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas**. Aracaju, SE, v.10, n.1, 2020, p. 124-136. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em 20 de

jul de 2020.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo. Ed. Contexto, 2020.

Recebido em: 28 de setembro de 2020.

Aceito em: 14 de outubro de 2021.