UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

OZEIAS DE LIMA SOARES

EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CAMPO EM TEMPOS DE COVID- 19

CORUMBÁ-MS
2024

OZEIAS DE LIMA SOARES

EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CAMPO EM TEMPOS DE COVID-19

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Área de Concentração: Educação Social. Linha de Pesquisa: Política, práticas educacionais e exclusão/ inclusão social
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Bárbara Amaral Martins.

CORUMBÁ-MS
2024

OZEIAS DE LIMA SOARES

SOARES, Ozeias de Lima. **Educação Especial do Campo em Tempos de Covid- 19**, 138f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Área de Concentração: Educação Social. Linha de pesquisa: Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social. Aprovado em: 25/06/2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Bárbara Amaral Martins (Orientadora e Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

_____

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Membro Titular)
Universidade Federal da Grande Dourados.

_____

Prof.ª Dr.ª Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

_____

Prof.ª Dr.ª Andressa Santos Rebelo (Membro Suplente Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

_____

Prof.ª Dr.ª Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz (Membro Suplente Externo)
Universidade Federal da Bahia.

CORUMBÁ-MS
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me guiado nesse caminho santo, me livrado do mal e me sustentado até o presente momento.

Aos meus pais, Louzanira e Getúlio, que acreditaram no poder transformador da educação e que, com amor, abdicaram de muitos dos seus projetos pessoais, como a migração para o município de Ladário- MS, com a intenção de propiciar o prosseguimento da minha escolarização.

À minha irmã Estefanny, com quem compartilhei os diferentes desafios do processo de escolarização do Campo, pelo seu amor e dedicação.

Aos professores da educação básica e universitária, pela paciência, carinho e dedicação envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, inspirando a minha vida.

À minha esposa Luanna, uma bênção de Deus em minha vida, pelo companheirismo, compreensão, apoio e amor diante das minhas ausências e percalços vivenciados nessa jornada. Obrigada pela parceria diária, por permanecer ao meu lado e ao lado dos nossos filhos Esther, Calebe e Abner.

Aos Professores Doutores Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Washington Cesar Shoiti Nozu, pela orientação e pelas pontuações essenciais para a construção desta dissertação.

À minha orientadora Dr.ª Bárbara Amaral Martins, do Programa de Pós-Graduação em Educação, *Campus* do Pantanal - PPGE/CPAN e coordenadora do grupo de estudos e pesquisa em Educação Inclusiva GEPEI-UFMS/CPAN, do qual faço parte, que aceitou o desafio de compartilhar saberes, sempre me guiando na direção correta. Obrigado por ser essa pessoa formidável, que me proporcionou acesso aos conhecimentos acadêmicos. Que Deus abençoe grandemente a sua vida!

Aos amigos da PPGE/CPAN da turma 2022, pelos momentos de discussões e reflexões.

Aos servidores técnicos do PPGE/CPAN, pessoas sempre proativas.

Agradeço a minha amiga Shirley Gonçalves Matos e a professora Regina Baruki Fonceca que sempre me auxiliaram, com muita serenidade e leveza nas correções das minhas produções acadêmicas.

Aos gestores, professores regentes, AEE e de apoio inclusivo e à família do estudante entrevistado, pela colaboração, participação e disponibilidade em responder o questionário semiestruturado, viabilizando a realização desta dissertação.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado
ARE- Aulas Remotas Emergenciais
AVD- Atividades de Vida Diária
BA- Busca Ativa
BDTD -Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC- Benefício de Prestação Continuada
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNER- Campanha Nacional de Educação Rural
CPT - Comissão Pastoral da Terra
EaD- Educação a Distância
ERE- Ensino Remoto Emergencial
EPIs - Equipamentos de Proteção Individual
FETAGRI - Federação dos Trabalhadores na Agricultura
LBI- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC- Ministério da Educação
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OMS - Organização Mundial de Saúde
PAEE- Estudantes Públicos da Educação Especial
PEI- Plano Educacional Individualizado
PET - Plano de Estudo Tutorado
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE- Plano Nacional de Educação
REME- Rede Municipal de Ensino de Corumbá
PROUNI- Programa Universidade para Todos
SED- MS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMED-Secretaria Municipal de Educação
SUS- Sistema Único de Saúde
TAI- Termo de Autorização da Instituição
TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL- Universidade Estadual de Londrina
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFES- Universidade Federal do Espírito Santo

UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESP- Universidade Estadual Paulista
UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
UTI- Unidade de Terapia Intensiva
UTP- Universidade Tuiuti do Paraná
UFU- Universidade Federal de Uberlândia
USP- Universidade de São Paulo
TDICs- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TI- Tecnologia da informação

RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Políticas, Práticas Educacionais e Exclusão/Inclusão Social do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal (UFMS/CPAN). Aborda as práticas pedagógicas e curriculares voltadas aos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) do campo, inseridos no ensino regular, em tempos de Covid-19. O objetivo geral é analisar os desafios envolvidos na escolarização de estudantes PAEE de escola do campo do ensino fundamental II durante o período pandêmico e as estratégias adotadas diante de eventuais prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem. Os procedimentos metodológicos fundamentam-se em um estudo de caso baseado em seis entrevistas semiestruturadas com direção, professor regente e professor de apoio educacional que atuaram na escola no período pandêmico, família e estudantes de uma escola do campo. Os resultados descrevem os impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE em uma escola do campo, em decorrência da suspensão das aulas presenciais e da implantação do Ensino Remoto Emergencial. A internet não é disponibilizada aos moradores da comunidade onde a escola está inserida, pela ausência de investimentos direcionados à democratização do acesso à internet no campo. A comunidade escolar forneceu as atividades impressas, para serem retiradas na escola, mas foi necessário providenciar a entrega dos Planos de Estudo Tutorado (PETs) impressos em domicílio. O responsável teve dificuldade em auxiliar o filho na realização dos PETs impressos. Com o retorno das aulas presenciais, constataram-se retrocessos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo relatos dos participantes, a pandemia de Covid-19 trouxe inúmeros prejuízos para a escolarização de todos os estudantes da escola do campo participante. A escola criou a sexta-feira cultural em atenção às questões socioemocionais após o retorno das aulas presenciais. A pesquisa possibilitou compreender o processo de escolarização no campo, com currículos que atendam às especificidades do estudante PAEE e as características socioculturais da comunidade do campo onde a escola se insere.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Especial. Pandemia Covid-19. Pós-pandemia.

ABSTRACT

The study is linked to the research line Policies, Educational Practices and Social Exclusion/Inclusion, Master's Degree in Education, Federal University of Mato Grosso do Sul, *Campus* Pantanal (UFMS/CPAN). It addresses the pedagogical and curricular practices aimed at the target students of Special Education (PAEE), attending regular education in countryside schools, in times of Covid-19. The general objective is to analyze the challenges involved in the schooling of PAEE students in countryside schools during the pandemic period and the strategies adopted to deal with possible damage to the teaching and learning process. The methodological procedures are based on a case study related to six semi-structured interviews with the countryside school principal, the head teacher and the educational support teacher who worked during the pandemic period, the student's family and the students. The results describe the impacts of the pandemic on the teaching and learning process of PAEE students in a countryside school, as a consequence of the suspension of face-to-face classes and the implementation of the Emergency Remote Teaching. The internet is not available to the residents of the countryside school community, due to lack of investments aimed at democratizing internet access in the location. The school community prepared printed Tutored Study Plans (PETs) to be picked up at school, but they had to be delivered at home. It was difficult for the student's parent to help with the printed PETs. With the return of face-to-face classes, setbacks were observed in the teaching and learning process. According to participants' reports, the Covid-19 pandemic brought numerous losses to the education of all students in the countryside school. The school created the cultural Friday, in view of socio-emotional issues, after the return of the face-to-face classes. The research led to understanding the schooling process in the countryside, with the adoption of curricula to meet the PAEE student's specificities and the sociocultural characteristics of the countryside school community.

Keywords: Countryside Education. Special Education. Covid-19 Pandemic. Post-pandemic.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de escolas por estratégia de comunicação e apoio tecnológicos disponibilizados aos alunos no ano letivo, segundo a dependência administrativa, Brasil..... 50

Gráfico 2: Desafios a serem enfrentados na volta às aulas..... 59

Gráfico 3: Quantitativo de publicações (doutorado, mestrado e artigos) por ano (2011-2023)..... 74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos participantes..... 24

Quadro 2- Ações e recursos adotados no ensino remoto emergencial pelas unidades federativas do Brasil..... 51

Quadro 3- Modelos de retorno às aulas presenciais identificados na experiência internacional..... 61

Quadro 4- Ações de BA que ocorreram nas redes de ensino do Brasil..... 66

Quadro 5- Produções acadêmicas de mestrado e doutorado (2011-2023..... 70

Quadro 6 - Produções acadêmicas de artigos selecionados para leitura (2011-2023)..... 70

Quadro 7 - Categorias e subcategorias das entrevistas semiestruturadas..... 86

Quadro 8 - Acondicionamento das aulas presenciais municipais em conformidade com as cores de bandeiras do programa PROSSEGUIR..... 99

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 12
1 INTRODUÇÃO 14
1.1 Justificativa para desenvolver a pesquisa 16
1.2 Sobre os objetivos 18
2 MÉTODO..... 19
3 **CONTEXTO PANDÊMICO NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE VYGOTSKY**..... 26
4 TERMINOLOGIA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 34
4.1Contexto histórico-cultural em que a escola do campo objeto de estudo foi constituída..... 35
5**. O ADVENTO DA COVID- 19** 37
5.1 Ações sociais implementadas no período pandêmico..... 41
6 EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 42
6.1 Acesso à internet no Brasil e políticas públicas direcionadas à inclusão digital..... 43
6.2 Distinções entre EaD e ERE no Brasil..... 44
6.3 Implantação do ERE nos estados e municípios 48
6.4 Retorno das atividades presenciais escolares no Brasil..... 56
6.5. Medidas compensatórias..... 63
7 REVISÃO DE LITERATURA..... 67
7.1 Fatores que corroboraram para a evasão, o abandono e o êxodo dos estudantes PAEE do campo..... 72
7.2 O modelo de atuação do AEE atende às especificidades dos estudantes PAAE do campo?..... 76
7.3 A influência da Covid-19 na escolarização dos estudantes PAEE do campo..... 80
7.4 Panorama dos resultados..... 82
8 ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PAEE EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO PERÍODO PANDÊMICO..... 83
8.1.1 As aulas não presenciais da escola do campo: desafios e estratégias de enfrentamento..... 85

8.1. 2 Orientações e metodologias adotadas na escolarização dos estudantes PAEE..... 89
8.1.3 Atuação da equipe pedagógica e da família no processo de ensino e aprendizagem no período das aulas remotas emergenciais..... 91
8.2 O processo de ensino e aprendizagem no retorno das aulas presenciais no período pandêmico..... 96
8.2.1 Orientações quanto ao retorno das aulas presenciais..... 96
8.2.2 Dificuldades, desafios e superações quanto à retomada das práticas pedagógicas presenciais com os estudantes PAEE..... 98
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 106
REFERÊNCIAS..... 109
APÊNDICE A- Termo De Assentimento Livre e Esclarecido 122
APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 124
APÊNDICE C- Roteiro de Entrevista: Professor/Ensino..... 126
APÊNDICE D -Roteiro de Entrevista: Estudante..... 127
APÊNDICE E- Roteiro de Entrevista: Gestor..... 128
APÊNDICE F- Roteiro de Entrevista: Família..... 130
APÊNDICE G- Roteiro de Entrevista: Professor AAE..... 132
ANEXO A- Autorização Da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS..... 133
ANEXO B– Parecer de Aprovação no Comitê de Ética 134

APRESENTAÇÃO

Pertencente à comunidade do Cedro, no local descrito atualmente como Região das Águas, cursei todo o ensino fundamental I em uma escola multisseriada, construída de forma improvisada na residência da professora que, aqui, vou nominar carinhosamente de Hiolanda. As aulas ocorriam em um salão de palha que, durante o dia, funcionava como sala de aula. No período noturno era utilizado como Redário, onde os estudantes estendiam as suas redes para dormirem.

Recordo-me dos longos trajetos e percalços superados para chegar até a escola. No período em que os níveis das águas estavam baixos, utilizávamos cavalos como meio de transporte. No ciclo das cheias, os moradores do Cedro levavam os seus filhos de chalana (meio de transporte fluvial rústico construído de madeira).

Os conteúdos não eram programados para os estudantes do campo. As apostilas eram de contexto urbano e os temas não abordavam a minha vivência. Os livros de alfabetização tinham imagens de animais e objetos que não faziam parte da fauna pantaneira, o que dificultava a contextualização do conteúdo.

Apesar dos inúmeros desafios, conclui o ensino fundamental I. A continuidade da escolarização dos estudantes Cedranos era uma incógnita, pois a escola no campo só atendia aos estudantes do ensino fundamental I. Restava, aos moradores Cedranos, encerrar a escolarização ou migrar para a zona Urbana.

A minha mãe, apesar da pouca escolarização, sempre acreditou no poder da transformação da educação. Por isso decidiu migrar para a zona urbana do município de Ladário-MS, onde tive que me adaptar a um modelo educacional que não reconhecia as características socioculturais dos estudantes do campo, o que resultou em inúmeras reprovações. Apesar das dificuldades financeiras, o meu pai jamais deixou de me motivar e estimular a continuidade do meu estudo. Sempre recusava o meu auxílio na roça: me mandava estudar para ter um futuro digno e se fazia presente nas reuniões convocadas pela escola. Jamais conseguiria imaginar que, há 30 anos, estava estudando em uma escola do campo e depois em uma escola municipal em Ladário. Hoje, graças a esses e outros incentivadores, estou trabalhando como professor do ensino fundamental I e concluindo os estudos do Mestrado.

Os meus pais passaram a fazer parte do movimento MST, em busca de ter os seus direitos atendidos pelo Estado. Foram contemplados com o projeto de reforma agrária, em 1999, com a criação do Assentamento 72, no município de Ladário-MS.

Os estudantes do ensino fundamental II residentes no Assentamento 72 eram direcionados para as escolas urbanas. Viajavam em ônibus escolar com estruturas precárias e tinham que se adaptar às práticas e metodologias planejadas para os moradores da zona urbana. Superando os constantes obstáculos, consegui concluir o ensino fundamental II e o ensino médio.

Iniciei a minha vida acadêmica através do programa federal Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2009, quando me matriculei no curso de Pedagogia. Além dos problemas da comunidade, como a ausência de atendimento à saúde e de programas sociais elaborados especificamente para os assentados do 72, o maior desafio durante a minha graduação foi a falta de transporte público, resultando em longos trajetos de bicicleta ou de carroça e, em casos excepcionais, com o uso de caronas solidárias.

Em 2019, ao observar a metodologia que eu aplicava com os estudantes do Campo, uma professora convidou-me a atuar na educação especial do campo. Embora haja carência de estruturas e recursos, acredito e atuo na educação especial do campo com a convicção do poder da transformação da sociedade através da educação.

Atualmente, faço parte do quadro de professores efetivos do município de Corumbá-MS. Sou especialista em Educação especial inclusiva e em Educação social, pobreza e desigualdade.[1]

[1] Nesta Apresentação, utilizei a primeira pessoa do singular, devido à natureza dos relatos. Passo agora a adotar a primeira pessoa do plural.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se relaciona ao projeto aprovado através da chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – UNIVERSAL, denominado "Educação Especial e Inclusiva frente as Transformações do Ensino em uma Sociedade Pandêmica ", desenvolvido com objetivo de sistematizar os desafios enfrentados e as estratégias de superação adotadas diante de eventuais prejuízos no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) decorrentes do distanciamento social e do ensino remoto nas escolas públicas brasileiras junto às equipes escolares, estudantes e suas famílias.

Nesta pesquisa, investigamos os procedimentos pedagógicos e curriculares voltados à escolarização dos estudantes da educação especial (PAEE), incluídos no ensino regular, suas singularidades e desafios no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de Covid-19, a partir da ótica da equipe pedagógica[2], da família e do estudante em uma escola do campo do município de Corumbá-MS. Tal proposição considerou a complexidade das ações adotadas em relação ao distanciamento social e à adoção do ensino remoto de emergência.

Assim, questionamos: Como ocorreram as práticas pedagógicas junto ao PAEE, em escola do campo, durante a pandemia da Covid-19? A pandemia trouxe prejuízos à escolarização do estudante PAEE da escola do campo? Quais foram os desafios específicos da comunidade escolar localizada no campo em relação aos atendimentos desse público durante o período pandêmico? Que medidas foram adotadas após o retorno das aulas presenciais para atender às demandas do público da educação especial na escola do campo?

Buscamos compreender a escolarização do estudante PAEE participante da pesquisa, a partir das práticas pedagógicas no período pandêmico, levando em conta o contexto social e cultural em que está inserido.

Salientamos a importância de atuação da equipe pedagógica na adequação da metodologia e da didática elaboradas segundo as especificidades[3] do estudante PAEE no período pandêmico, desde a construção e as adequações do Plano Educacional Individualizado (PEI) até os canais de comunicação disponibilizados pela escola (Alves, 2020).

---

[2] A equipe pedagógica compreende: professor regente, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), professor de apoio, coordenador pedagógico e técnico em educação especial.

[3] As especificidades das necessidades específicas do estudante PAEE decorrem dos seus impedimentos de natureza intelectual, física, sensorial e motora.

Consideramos relevante compreender as relações entre estudante, família e professores durante o período pandêmico e os possíveis impactos provocados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE da escola do campo, em tempos de Covid-19.

A Política de Educação do Campo define, em seu artigo 1˚, que as populações do campo são "[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, e outros". (Brasil, 2010, p. 1).

Segundo Caldart (2001), a educação do campo está ligada à reivindicação de grupos sociais ao direito de acesso a um sistema educacional que priorize o contexto histórico-cultural dos povos do campo, almejando "[...] uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo [...]" (Rios, 2020, p. 41).

Ferreira e Brandão (2011) declaram que, historicamente, a educação do campo não foi pensada e planejada para atender às especificidades e aos anseios das comunidades rurais, desconsiderando, assim, as suas heranças culturais e as suas particularidades. Com base na premissa do conceito do campo, surgiu a questão da atuação da educação especial do campo, partindo dos conceitos de toda a sua história social, econômica e cultural.

Os desafios impostos à educação especial no campo são enormes. Um dos grandes entraves é a falta de logística para o atendimento dos estudantes com deficiência, o que envolve a disponibilidade do transporte adaptado e a garantia da acessibilidade na escola. O AEE não é programado para atender à realidade das escolas do campo. Há falta de materiais pedagógicos apropriados, precariedade de tecnologias assistivas e ausência de cursos de capacitação aos profissionais da área da educação especial do campo. (Nozu; Sá; Damasceno, 2009).

De acordo com Nozu e Kassar (2020b), o município de Corumbá disponibilizou uma plataforma educacional para o período de ensino remoto:

> [...] acompanhando as estratégias de outros contextos nacionais e internacionais, criou uma plataforma *on-line* (http://www.semedcorumba.com.br/), alimentada por professores, para disponibilização de roteiros de estudos aos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Nozu; Kassar, 2020b, p. 8).

Considerando as especificidades dos estudantes PAEE do campo e o seu contexto econômico, social e geográfico, questionamos sobre os recursos e as medidas adotadas pela escola "para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes" (Brasil, 2021b, p. 15) no período pandêmico. As peculiaridades da educação especial no campo podem ter sido realçadas durante a pandemia da Covid-19 e agravadas devido à carência das políticas sociais do campo. Estudos sobre as políticas públicas sociais retratam mazelas em aspectos como saneamento

básico, saúde, habitação e educação dos povos do campo (Nozu, 2017; Zerlotti, 2014; Abreu, 2018; Cruz, 2018; Rios, 2020), desde muito antes da pandemia.

Para planejar as atividades pedagógicas, os professores precisaram avaliar de que recursos os estudantes PAEE das escolas do campo efetivamente dispunham para realizar as atividades remotas (computador, tablet, celular e internet), itens essenciais para promover a equidade e ampliar o índice de adesão e interação de todos no ensino remoto ou híbrido. Conforme o Parecer CNE/CP Nº: 16/2020, o AEE deveria ser incluído em todo o processo educacional no período.

> [...] oferta de atendimento educacional especializado, bem como das atividades escolares realizadas de modo remoto, não presencial ou presencial, aos estudantes da educação especial matriculados nas escolas quilombolas, indígenas ou do campo, respeitadas as idiossincrasias de cada realidade, as condições e recursos mínimos de que disponham para que haja participação nas atividades propostas. (Brasil, 2020g, p. 6).

No tocante às práticas pedagógicas implementadas no período pandêmico, indagamos se a escola atuou em consonância com as recomendações do CNE Nº 11/2020, para viabilizar o ensino remoto emergencial, garantindo aos estudantes PAEE acesso às práticas pedagógicas inclusivas, com ou sem a mediação de "tecnologias digitais de informação e comunicação" (Brasil, 2020f, p. 21). Durante o período pandêmico, foi imprescindível pensar e elaborar atividades pedagógicas segundo as concepções inclusivas e as práticas de diferenciação curricular e métodos adaptados à realidade e à vivência dos discentes.

Logo, foi necessário refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas à educação no campo no período pandêmico da Covid-19 e investigar se foram, de fato, elaboradas em conformidade com as especificidades dos estudantes do campo e com o meio sociocultural em que está inserido. Intencionamos, com este estudo, contribuir para o aprofundamento das discussões sobre as consequências da pandemia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, bem como sobre as estratégias de enfrentamento dos desafios pertinentes àquele contexto.

1.1 Justificativa para desenvolver a pesquisa

A abordagem da temática Educação Especial no Campo foi crucial para compreender como ocorreram as aulas no período pandêmico. Motivou-nos o interesse em desvendar os desafios dos professores e da família de um estudante PAEE durante o período que impactou profundamente a sociedade global. Durante as investigações acerca do tema, localizamos

poucas produções acadêmicas abordando a Educação Especial no Campo no período pandêmico.

Nesse contexto, cumpre a manutenção ou não dos Direitos das Pessoas com Deficiência, descritos no Artigo 17, foram garantidos aos estudantes PAEE do campo: "[...] toda pessoa com deficiência tem o direito de que sua integridade física e mental seja respeitada em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2009. p. 27). O artigo 24 salienta que essas pessoas não devem ser "[...] excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência […]"no período pandêmico (Brasil, 2009. p.32).

É importante compreender as mudanças drásticas no modelo educacional, tanto em relação ao espaço físico quanto à interação social, perante a complexidade das ações adotadas para promover o distanciamento social, como medida de biossegurança (Arruda, 2020). Com a suspensão das aulas presenciais, preocupou-nos a questão da continuidade do processo de ensino e aprendizagem e das adaptações pedagógicas segundo as especificidades dos estudantes PAEE do campo.

Cabe, ainda, analisar se as ações pedagógicas da escola do campo seguiram as recomendações do Parecer N.º 05/2020 – Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19, a utilização de acessibilidade curricular, metodologias adequadas, materiais didáticos próprios, tecnologias assistivas, além de todos os cuidados sanitários e de saúde que atendessem às singularidades de cada estudante, para o enfrentamento dos riscos de contágio (Brasil, 2020b).

Em decorrência do período pandêmico, como ocorreram "momentos de tutoria individual para o caso de estudantes com deficiência intelectual" (Brasil, 2020g) os mesmos "teriam condições de acompanhar os conteúdos [...]?" (Alves, 2022, p. 110).

Tal como nas escolas urbanas, houve a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em comunidades do campo isoladas e de difícil acesso, que têm recursos tecnológicos de acesso instável e telefonia móvel restrita a receber e realizar ligações, sem acesso à internet, tornando nítida a falta de políticas públicas voltadas aos moradores do campo em relação ao acesso às tecnologias de informação e comunicação (Nozu; Kassar, 2020b). Essa realidade inviabilizou o uso de plataformas digitais como *Google Meet, WhatsApp, Facebook e Youtube* nas escolas do campo. As atividades escolares tiveram que ser impressas em blocos, com a programação de retirada na escola ou em locais predeterminados por ela (Nozu; Kassar, 2020b).

Faz-se necessário compreender os impactos da pandemia na escolarização dos estudantes PAEE do campo em decorrência do isolamento social, associado às políticas

públicas educacionais, sua influência na vida de crianças e jovens, que, muitas vezes, têm a escola como a única fonte de cultura, lazer, socialização, e a merenda escolar como a principal fonte de alimentação diária (Nozu; Kassar, 2020b).

Tendo em mente a questão da pandemia da Covid-19 e seus possíveis impactos ou não no processo de ensino e aprendizagem de uma escola do campo, dada a ausência de produções acadêmicas abordando a Educação do Campo e a Educação Especial durante o período pandêmico, entendemos como necessária a realização de uma pesquisa sobre a temática, ancorada nos objetivos elencados a seguir.

1.2 Sobre os objetivos

O objetivo geral consiste em analisar os desafios envolvidos na escolarização de um estudante PAEE de escola do campo do ensino fundamental II durante o período pandêmico e as estratégias adotadas diante de eventuais prejuízos ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dos objetivos específicos, pretendemos: Analisar as dificuldades e as possibilidades encontradas para a escolarização dos estudantes PAEE durante o ensino remoto e frente ao retorno das aulas presenciais; analisar as concepções do estudante PAEE, dos seus responsáveis e da equipe pedagógica acerca dos impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem, no período de suspensão das aulas presenciais; verificar as medidas adotadas no período pandêmico para o enfrentamento de eventuais prejuízos educacionais decorrentes da pandemia.

A organização da dissertação dá-se em oito seções. Na Seção 1, apresentamos a introdução, a justificativa e os objetivos geral e específicos.

Na seção 2, abordamos as caraterísticas específicas do estudo de caso, a seleção da escola do campo que atendeu estudantes PAEE no período de 2020 a 2022. São descritos os critérios de inclusão e exclusão para selecionar os participantes da pesquisa.

A Seção 3 trata das principais concepções da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, para buscar compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE do campo. No decorrer da seção, problematizamos os possíveis impactos da interação e socialização na escolarização dos estudantes durante o período pandêmico.

A Seção 4, denominada Terminologia Educação do Campo, discorre sobre a distinção entre as terminologias educação rural e educação do campo, a fim de evidenciar uma educação do/no campo que reconheça as características socioculturais dos povos do campo, relacionando

os movimentos dos trabalhadores do campo a uma educação que valorize as especificidades dos povos do campo.

A Seção 5 descreve a origem da pandemia da Covid-19, seus impactos sociais e econômicos e as ações sanitárias e econômicas implementadas no Brasil para preservar a vida da população brasileira, com ênfase nas famílias em vulnerabilidade social. Em paralelo ao advento da Covid-19, os problemas sociais foram intensificados pelas disputas ideológicas em relação à gravidade da Covid-19, ocasionando a perda de milhares de vidas brasileiras.

A Seção 6 discute sobre a educação remota emergencial no Brasil em tempos de pandemia e seus percalços no processo de escolarização dos estudantes, diante das desigualdades sociais e econômicas evidenciadas no período, além dos desafios das escolas para o retorno gradual das aulas presenciais e as ações para compensar os possíveis impactos na escolarização dos estudantes.

Na Seção 7, focalizamos o processo da escolarização do estudante PAEE com o advento da Covid-19, com as aulas remotas e as ações da escola para seguir os protocolos de segurança e de distanciamento social, além das ações pedagógicas para atenuar a evasão e o abandono e para adotar medidas de recomposição de aprendizagem, a partir da concepção da família, dos educandos e dos professores que atuaram na escolarização do estudante PAEE.

Na seção 8 expomos os resultados da revisão de produções acadêmicas envolvendo a temática educação especial no campo, com recorte temporal de 2011 a 2023, com a finalidade da analisar o processo de escolarização dos estudantes PAEE do campo.

Com base nos resultados apontados na pesquisa, apresentamos as considerações finais desta dissertação.

2 MÉTODO

A pesquisa de campo que realizamos teve a finalidade de compreender os possíveis impactos do período pandêmico no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial do campo, devido às suas particularidades locais, sociais e econômicas.

Lüdke e André (1986, p. 13) descrevem que o "[...] o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado". São movimentos necessários para que o pesquisador alcance a percepção dos dados a serem estudados.

Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso caracteriza-se por buscar os dados diretamente no universo da investigação. Nesta dissertação, debruçamo-nos a uma análise profunda de uma escola do campo, localizada em um dos assentamentos de Corumbá-MS. Particularidades do estudo de caso incluem sete apontamentos essenciais de uma pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986, p. 18-20):

1. Os estudos de caso visam à descoberta;
2. Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto";
3. Estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. Estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
7. Relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

A consulta documental abrangeu os dispositivos elaborados pelo Plano Municipal de Educação (2015), o Projeto Político-Pedagógico da Escola do estudo de caso e o Regimento e o Estatuto do Colegiado Escolar, com a finalidade de conhecer os aspectos do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial em tempo pandêmico. Bardin (1977, p. 40) define a análise documental como "uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referenciação."

As entrevistas semiestruturadas envolveram sete membros da comunidade escolar: estudante, responsável, professor de AEE, dois professores de apoio em ambiente escolar, professor regente do ensino fundamental II e a direção escolar, que responderam às perguntas de um roteiro de entrevista sobre a pandemia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, bem como sobre as estratégias de enfrentamentos e desafios trazidos pela pandemia ao ensino (APÊNDICES C, D, E, F, G e H), no município de Corumbá, estado de Mato Grosso do Sul.

Foi realizado um levantamento prévio das escolas do campo municipais e estaduais do município de Corumbá-MS que atendessem os critérios para a realização pesquisa: escola do campo do fundamental II, com a estudante que frequentou a escola anos de 2020 a 2022, com atuação professores AEE.

As buscas documentais apontaram que o sistema de ensino estadual de Mato Grosso do Sul, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2023), assegura aos estudantes do município de Corumbá-MS "o ensino fundamental e oferece, com prioridade, o ensino médio" (Brasil, 1996, p. 5). A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) administra uma escola indígena e duas salas de extensão rural.

A pesquisa documental localizou uma escola indígena, denominada João Quirino de Carvalho - Toghopanaãa, localizada na Aldeia Uberaba, Ilha Ísua na região Porto Índio, a 350 quilômetros de Corumbá (Mato Grosso do Sul, 2020). Em decorrência da escola estadual indígena estar localizada em região de difícil acesso, optou-se por não selecioná-la como local de pesquisa em razão da logística e recursos financeiros necessários para o deslocamento do pesquisador até o objeto de estudo.

Segundo os Pareceres n˚ 001/2010, n˚ 001/2011 e a Resolução/SED N 3.964, a escola urbana estadual Dr. João Leite de Barros possui duas salas de extensão identificadas como de educação do campo, localizadas na Escola Municipal Rural de Educação Integral Luiz de Albuquerque- Distrito de Albuquerque, a 70 km de Corumbá, e na Escola Municipal Rural[4] Paiolzinho, a 20 km de Corumbá, instaladas em espaços cedidos pela Rede Municipal de Ensino de Corumbá (REME) para a SED-MS disponibilizar o ensino médio aos estudantes do campo (Mato Grosso do Sul, 2010, 2011). As duas salas de extensão do campo administradas pelo estado não atendem estudantes do ensino fundamental II, o que inviabilizou a pesquisa.

A REME, por sua vez, administra 10 escolas do campo polos e 10 extensões, localizadas nos assentamentos Tamarineiro I, Urucum, Mato Grande, Taquaral, Tamarineiro II, Paiolzinho e Distrito de Albuquerque, nas comunidades da estrada Parque do Pantanal e nas áreas alagáveis (Corrêa, 2019; Nozu, Kassar, 2020). A escola Municipal Rural Integral Polo Sebastião Rolon, Escola Municipal Rural Polo Porto Esperança, Escola Municipal Rural Polo Santa Aurélia, Extensão São João, Escola Municipal Integral Rural Polo Paraguai Mirim, Extensão Jatobazinho, Escola Municipal Rural Polo São Lourenço, Extensão Santa Mônica e Extensão Nazaré são identificadas como Escolas das Águas[5], por seguirem o calendário escolar

[4] O termo 'rural' ainda consta dos documentos oficiais do município de Corumbá-MS para nomear as escolas do campo que fazem parte do seu sistema de ensino. Em reconhecimento à luta e às conquistas dos povos do campo por uma escola que reconheça e valorize sua identidade sociocultural, adotamos o termo 'escolas do campo' (Oliveira, 2018).

[5] Os primeiros registros dessa nomenclatura foram feitos pela Organização não Governamental (ONG) Ecologia e Ação (ECOA), em 1997 (Rios, 2020).

estabelecido de acordo com os ciclos das cheias do Pantanal, devido à sua localização de difícil acesso fator que inviabilizou a escolha de uma escola das Águas para a realização da pesquisa.

As escolas do campo situadas nos assentamentos e no distrito de Albuquerque não sofrem mudanças drásticas no calendário escolar por não estarem localizadas nas regiões alagadas do Pantanal. Em sua maioria, por estarem próximas da residência e da área urbana do município de Corumbá, essas escolas não têm estudantes alojados, com exceção das extensões da Escola Municipal Rural de Educação Integral Luiz de Albuquerque (Corrêa, 2019).

Para a realização da pesquisa, selecionamos uma escola do campo municipal localizada em um assentamento do município de Corumbá- MS, devido ao fato de estar próxima da zona urbana, com acesso via terrestre e por atender aos critérios de inclusão estabelecidos para a realização da pesquisa.

Após o parecer favorável da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), realizamos uma análise minuciosa das escolas do campo que atendem ao requisito proposto no projeto, ou seja, ter estudantes PAEE, um integrante da família e os seguintes profissionais: professor de AEE, dois professores de apoio educacional inclusivo[6] ou agente educacional II[7] e direção, que atuaram na escola no período pandêmico (2020-2022).

Levamos o parecer favorável da SEMED e o projeto de pesquisa, juntamente com o Termo de Autorização da Instituição (TAI), à direção de uma escola do campo que atende o público do ensino fundamental I e II. Com a autorização da SEMED, realizamos um levantamento sobre as escolas do campo e, após agendamento prévio com a direção, expusemos os objetivos, a metodologia e os participantes que seriam envolvidos na pesquisa. Os critérios de exclusão foram a ausência de estudante PAEE na escola no período pandêmico e a existência de professores que não atuaram na escola diretamente com o estudante PAEE no período de 2020 a 2022.

Após o consentimento da direção e a assinatura do TAI, fizemos uma apresentação do projeto para os professores regentes, o professor de AEE, o professor de apoio educacional inclusivo ou o agente educacional que atuaram com PAEE no período de 2020 a 2022. Organizamos o agendamento para a realização das entrevistas. As entrevistas foram conduzidas

[6] O quadro é formado por profissionais efetivos com graduação em Educação Física ou Pedagogia, com Pós-Graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu em educação especial, educação inclusiva, psicopedagogia ou áreas afins (Corumbá, 2022a).

[7] O agente de educação especial tem, como requisito, ter o ensino médio completo e a formação técnica do Normal Médio direcionado ao atendimento do educando com deficiência da educação infantil e do ensino fundamental I (Corumbá, 2023).

após a validação do projeto pelo Comitê de Ética, mediante a leitura minuciosa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização dos participantes.

O contato inicial com o responsável pelo aluno PAEE foi mediado pela direção escolar, após agendamento, para a apresentação e assinatura do TCLE e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com decisões sobre o local e o horário para as entrevistas com o responsável e o aluno.

O **Quadro 1** informa o perfil dos agentes que participaram da pesquisa, a fim de auxiliar o entendimento sobre as posições que assumem no discurso. A adoção de nomes fictícios garante o sigilo dos entrevistados, em conformidade com o TALE e o TCLE (Apêndices A e B).

Quadro 1 - Perfil dos participantes

Descrição do participante	**Nome**	**Local onde reside**	**Escolaridade/Formação acadêmica**	**Cargo**	**Sexo**	**Idade**	**Tempo de exercício da função na escola**
Professor Regente	Getúlio	Corumbá-MS (zona urbana)	Matemática	Efetivo	Masculino	45 anos	10 anos
Professora de AEE	Louzanira	Corumbá-MS (campo)	Pedagogia	Efetivo	Feminino	65 anos	4 anos
Professora de Apoio educacional	Leila	Corumbá-MS (zona urbana)	Pedagogia	Convocado	Feminino		2 anos
Professora de Apoio educacional	Samella	Corumbá-MS (zona urbana)	Pedagogia	Convocado	Feminino	46 anos	4 anos
Diretora	Luana	Corumbá-MS (campo)	Letras	Efetivo	Feminino	51 anos	3 anos
Responsável	Marcos	Corumbá-MS (campo)	Ensino médio incompleto	_____	Masculino	51 anos	_____
Estudante PAEE	Miguel	Corumbá-MS (campo)	Ensino médio incompleto	_____	Masculino	16 anos	_____

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas ocorreram nas dependências da escola, no horário da hora-atividade, com os professores, ou no horário de maior disponibilidade dos demais participantes, utilizando-se de um gravador. As gravações duraram cerca de 30 minutos cada. Lüdke e André (1986, p. 41) assinalam:

> Há uma série de exigências e de requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

O responsável pelo estudante PAEE, nesta dissertação, é identificado com o nome fictício de Marcos. É do sexo masculino, tem 51 anos, é ex-aluno da escola do campo onde foi realizado o estudo de caso. Sua escolaridade é o ensino médio incompleto.

O estudante PAEE, aqui chamado de Miguel, frequentou o ensino fundamental I e II na escola do campo. É do sexo masculino, tem 16 anos, está frequentando uma escola do ensino médio e o curso técnico integrado, localizado na zona urbana de Corumbá. A entrevista com o estudante PAEE. Seu diagnóstico é deficiência intelectual. O tempo de duração da entrevista foi de aproximadamente 30 minutos.

A diretora da escola do campo identificada como Luanna, tem 51 anos, reside no assentamento onde a escola do campo está inserida, professora efetiva com formação em Letras, exerce o cargo de direção há dois anos. A mesma concedeu a entrevista na sala da direção escolar com o tempo de aproximadamente 40 minutos.

O professor Getúlio de 41 anos faz parte do quadro efetivo há 10 anos na escola do campo como professor de matemática. A entrevista ocorreu na sala de informática da escola para garantir o sigilo e anonimato das informações prestadas na entrevista.

A diretora informou que a professora do AEE que atuou na escola no período pandêmico havia retornado ao seu cargo função de origem de professora da educação infantil. Após o contanto inicial via *Watts App* , foi realizado o agendamento prévio da entrevista na escola do campo onde atuava, a entrevista ocorreu em uma sala nas dependências da escola com a duração de aproximadamente 24 minutos.

Ao realizar a visita in locu a gestora informou que no período da pandemia a escola teve a atuação de duas professoras de Apoio inclusivo. A professora de apoio Leila atuou de 2020 a 2021 e a professora Samella em 2022.

A mudança de professora do Apoio inclusivo ocorreu devido à quebra de contrato por atuarem em regime de “contrato administrativo de prestação de serviço, por prazo determinado, para a admissão em caráter temporário” (Corumbá, 2022d) ocasionando o desligamento da professora Leila em 2021. Resultando na designou a professora Leila para dar continuidade no atendimento ao estudante no ambiente escolar no ano letivo de 2022.

A professora Samella, diante da leitura do TCLE, consentiu com sua participação na pesquisa. A entrevista ocorreu no refeitório da escola possibilitando o sigilo das informações. A entrevista durou cerca de 20 minutos.

A professora Leila de 46 anos, após, o contato inicial foi agendada a entrevista na residência da professora, em decorrência da indisponibilidade de horário. A entrevista durou cerca de 24 minutos.

Após a coleta dos depoimentos, os dados foram analisados à luz de pesquisas e estudos que tratam da temática, com base nos teóricos da área e na Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, além de trazer à tona novas perspectivas, considerando o momento pandêmico vivenciado na educação do campo. Todas as entrevistas foram transcritas integralmente.

Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo passa por uma pré-análise, com investigações planejadas e organizadas e manipulação do material coletado; a última fase do processo é a interpretação e a compreensão dos dados obtidos.

A seção seguinte descreve a Teoria Histórico-Cultural no processo de escolarização dos estudantes PAEE do campo, favorecendo discussões sobre os impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem. A abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano traz contribuições para explicar o avanço cognitivo e a correlação entre o pensamento e a linguagem.

3- CONTEXTO PANDÊMICO NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE VYGOTSKY

É impossível analisar as obras de Vygotsky sem levar em consideração os acontecimentos históricos e sociais em que suas teorias e concepções foram elaboradas. Lev Semionovich Vygotsky (2010) nasceu em 17 de novembro 1896, na Bielorrússia, e se tornou um ícone histórico da Psicologia. Em 1912, em Moscou, aos 20 anos de idade, realizou estudos acadêmicos nos cursos de direito, história e filosofia.

Com a conclusão dos estudos acadêmicos, regressou à sua cidade de origem, Orsha, para ensinar Psicologia em 1924, passando a atuar como colaborador no instituto de Psicologia em Moscou. Realizou pesquisas científicas direcionadas à Psicologia, tendo, como primeira produção, a Psicologia da Arte (1925). Criou, com um grupo de estudiosos e apaixonados pela Psicologia, a Teoria Histórico-Cultural dos fenômenos psicológicos (Vygotsky, 2010).

Vygotsky faleceu aos 38 anos de idade,

> [...] consagrando senão uma dezena de anos a seu trabalho científico e não pôde ver a publicação de suas obras mais importantes, escreveu cerca de duzentas obras, entre elas podemos citar as seguintes obras: Levitin, 1982; Luria, 1979, Mecacci, 1983; Rivière, 1984; Schneuwly e Bronckart, 1985; Valsiner, 1988; e, naturalmente, na antologia de textos de Vygotsky, em seis volumes (Vygosky, 1982-1984) (Vygotsky, 2010, p. 13).

No ano de 1924, Vygotsky desenvolveu e disseminou uma teoria psicológica fundamentada no materialismo histórico-dialético:

> Vygotsky foi o principal nome entre os teóricos que se empenharam em construir a nova psicologia. Influenciado pela teoria de Marx e impulsionado pelas demandas de seu tempo, Lev Vygotsky posicionou-se de forma crítica em relação ao discurso da neutralidade científica e defendeu a construção de uma psicologia capaz de não apenas compreender, mas também de se posicionar em relação às determinações histórico-culturais de sua época. (Baggio et al. 2021, p. 13.)

Com a revolução comunista e com os conceitos ideológicos marxistas, surgiu a necessidade de elaborar conceitos e metodologias voltados aos anseios da classe operária, influenciando nos campos da sociologia e da psicologia. Vygotsky foi um dos intelectuais na área da psicologia influenciado pelas teorias marxistas, com o princípio de que a ciência não é neutra. Vygotsky define a teoria do desenvolvimento mental do ser humano:

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vygotsky, 2010, p. 97.)

Vygotsky (2010) fala do homem como um ser em constante movimento, com intensas relações socioculturais, identificadas a partir do seu nascimento. Defende uma relação dialética, em que os seres humanos estão intimamente interligados culturalmente: as suas crenças e princípios estão diretamente relacionados às suas interações sociais, em constantes mudanças. Sob essa lógica, o homem não deve ser considerado um mero espectador, mas um ser formador e produtor de conhecimento.

Segundo Almeida (2020), Vygotsky[8] liderou uma pesquisa voltada às funções superiores mediatas, descrevendo a relação do ser humano com o mundo, tornando-o um sujeito histórico-cultural. Sob a perspectiva da psicologia crítico-social, tendo como base o pensamento dialético e suas relações complexas, considera o empírico a partir do contexto social em que se insere, buscando causas e inferências e tendo o sujeito como um ser social em constante relação.

Apesar de a deficiência não ser um tema recorrente nas discussões do período em que viveu, Vygotsky demostrava preocupação com os métodos utilizados à época para diagnosticar

[8] O nome do autor apresenta variações gráficas em diferentes traduções. Preservaremos as variações nas referências.

e ‘tratar’ as crianças com deficiências, visto que analisavam somente suas funções orgânicas[9]. Em sua concepção, os métodos apenas quantificavam, “mas não se caracteriza a própria deficiência e a estrutura interna da personalidade originada por ela”. (Vigotski, 1989, p. 03). As práticas de ensino adotadas pelas instituições especializadas em pessoas surdas eram direcionadas às limitações de sua deficiência auditiva, desconsiderando estratégias e métodos de superação (Vigotski, 1989).

Para Vygotsky (2010), o estudante que não consegue realizar um jogo ou uma atividade pedagógica por si mesmo, que exige um nível de concentração e atenção, pode ser capaz de desenvolver com o auxílio de outras crianças ou em trabalho coletivo, correspondendo ao que é descrito pelo autor como zona de desenvolvimento proximal:

> Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguira fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual. (Vygotsky, 2010, p. 331.)

A Covid-19 impactou diretamente o processo de ensino e aprendizagem, além de interferir na interação e na socialização dos estudantes PAEE, tal como dos demais. Para Vygotsky, no processo de ensino e aprendizagem, é essencial a priorização de atividades pedagógicas em grupo, com orientação do professor ou o auxílio de colegas que dominem os conteúdos, fazendo “passar de ser biológico a ser sócio-histórico” (Rita; Magda, 2006, p. 6).

As atividades pedagógicas presenciais, em decorrência dos protocolos de biossegurança, foram substituídas por Aulas Remotas Emergenciais (ARE) (Brasil, 2020a), sendo disponibilizadas aos estudantes em “ambientes virtuais (*Moodle* ou *ClassRoom*) ou por material impresso” (Pletsch; Mendes, 2020, p. 7). Reduziram-se as possibilidades educacionais à mera disponibilidade de atividades remotas ou de videochamadas, de modo a limitar a interação sociocultural, que ficou restrita ao núcleo familiar.

Os estudantes PAEE foram afetados diretamente pela ausência de liderança do Ministério da Educação (MEC), que disponibilizou, apenas em outubro de 2020, orientações direcionadas ao atendimento do PAEE quanto às aulas presenciais ou ERE aos estados e municípios (Alves, 2022). Devido às orientações tardias do CNE, as secretarias de educação estaduais, municipais e federais foram levadas a adotar medidas que priorizavam Atividades de

[9] Condições orgânicas descritas por natureza física e mental.

Vida Diária (AVD), mantendo o vínculo escola-estudante (Raniere; Gagiollo; Borges, 2020) e causando o enfraquecimento do currículo escolar (Pletsch; Mendes, 2020). Tais medidas tinham como objetivo estimular as AVD, partindo de "sugestões aos professores sobre a aplicação do currículo funcional e sugeriu modelos de pranchas de comunicação alternativa." (Pletsch; Mendes, 2020, p. 7).

Vygotsky critica o desenvolvimento de estratégias de ensino padronizadas, direcionadas à decodificação e à memorização, tendo o professor como detentor do conhecimento e os alunos como uma tábula rasa, como meros receptores de conhecimentos (Vygotsky, 1998). Enfatiza que, para desenvolver as suas habilidades cognitivas, o estudante necessita estar em constante interação com o meio em que se insere. Todavia, a socialização e a interação na escola (e em outros espaços) foram interrompidas no ano de 2020, devido ao distanciamento social, provocando a suspensão das atividades escolares, descritas como setores não essenciais e seguindo os protocolos de biossegurança em decorrência da Covid-19 (Brasil, 2020c).

Vygotsky (2001) assevera que a sociabilidade já ocorre a partir dos primeiros dias de vida, quando a criança interage com o adulto e com seus pares, vivenciando, com segurança, o reconhecimento da face e da voz, através das relações socioculturais estabelecidas com os membros da comunidade, sendo impossível apropriar-se desses conhecimentos sem a convivência, isto é, sem as experiências em sociedade:

> Isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais. (Vygotsky, 2001, p. 17)

Os professores que atuavam diretamente com os estudantes PAEE buscaram alternativas para que a interação social não fosse interrompida nas modalidades de ensino adotadas, "para que não […] houvesse perda do vínculo e do sentimento de pertencimento" no ambiente escolar. (Brasil, 2020g, p. 7).

La Taille (1992) esclarece que os seres humanos utilizam a linguagem como forma de comunicação e interação, tendo impregnadas as tradições culturais e sociais da comunidade em que se inserem.

> Pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (La Taille,1991 p. 29).

Com a suspensão das atividades escolares presenciais, em decorrência da pandemia, restringiu-se a possibilidade de interação e socialização a um único seguimento do grupo social, o familiar, contrapondo os princípios da teoria de Vygotsky, que valoriza a interação social ampla e prioritária no processo de ensino e aprendizagem do sujeito.

Com fundamentação na concepção da psicologia histórico-cultural, nas proposições de Vygotski (2001), depreendemos que os desafios das aulas não presenciais consistiram em estimular a criatividade e a interação social, além de estabelecer aprendizagem mútua entre estudante e professor, ambos tendo algo para aprender e ensinar. Temos, assim, que a pandemia influenciou negativamente o processo e a formação da linguagem e do pensamento devido à imposição do (necessário) distanciamento social, ficando muitas das vezes o estudante PAEE apenas restrito ao núcleo familiar.

O retorno dos estudantes ao ensino presencial era imprescindível para o desenvolvimento e a apropriação da cultura que se dá com o intermédio da linguagem, favorecido por um ambiente escolar heterogêneo e inclusivo: “A sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno” (Vygotsky, 2010, p. 16).

Diante da constatação de que a deficiência não tinha relação com a incidência de casos graves de Covid-19, o CNE recomendou que os estudantes PAEE retornassem às atividades escolares presenciais com os demais estudantes (Brasil, 2020g). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) garante a igualdade e é contra a discriminação. Seu artigo 4º descreve: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015).

A exceção foi relacionada aos estudantes PAEE portadores de doenças crônicas, “doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, câncer, doenças respiratórias crônicas e cerebrovasculares” (Brasil, 2020g, p. 10), para os quais houve a necessidade de laudo médico como critério para garantir o retorno ao ambiente escolar com segurança (Brasil, 2020g).

As escolas elaboraram estratégias pedagógicas para atenuar os impactos da Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem, através de um plano de ensino direcionado à recomposição da aprendizagem “de acordo com os resultados e singularidades de cada estudante” (Brasil, 2020g, p. 8). Trataram de tentar incrementar um ambiente de ensino e aprendizagem articulado, colaborativo, proporcionando a troca de vivências entre os diferentes sujeitos, atuando coletivamente para adquirir e consolidar conhecimentos, com pensamentos reforçados ou reformulados a partir do currículo escolar e interação social (Vygotsky, 2010).

Idealmente, o ambiente favorável é estabelecido por meio de intervenções entre estudante-estudante ou estudante-professor, influenciando diretamente nas atividades curriculares e AVD, estimulando a independência, a autonomia, e a apropriação dos conteúdos descrito no PEI do estudante PAEE, a partir de sua interação com o meio sociocultural onde se insere (Vygotsky, 2010).

Na visão de Vygotsky (2001), as experiências educacionais informais, que ocorrem no núcleo familiar, na igreja e na comunidade, devem estar inclusas no conjunto das experiências sociais pedagógicas das instituições formais de ensino e aprendizagem. Tais experiências são determinantes na formação da linguagem e do pensamento.

Sob a perspectiva de Koll (2010), o estudante precisa estar inserido no ensino regular para vivenciar e interagir com seus pares, favorecendo a troca de experiências e despertando o seu desenvolvimento interno. Essa vivência estimula a aquisição da autonomia, pelas práticas de atividades de vida diária no ambiente socio

cultural de pertencimento, o que é essencial para o seu desenvolvimento e formação da linguagem:

> É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (Vygotsky 1984, p. 281).

Não devemos levar em consideração apenas as funções fisiológicas e psicológicas no processo de ensino e aprendizagem do estudante PAEE. É fundamental estimulá-lo a participar de diferentes atividades e ambientes sociais, proporcionando vivências culturais. É na interação social que essa criança se apropria da linguagem, das heranças históricas e culturais da sociedade e dos conhecimentos historicamente produzidos.

Na concepção de Vygotsky (2001), o estudante que não frequenta a escola na infância, ou que não tem contato com as demais crianças em outros contextos sociais, demanda um período maior para desenvolver a fala e a coordenação motora. Sendo a linguagem uma das principais características sociais, Vygotsky salienta: “O desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” (Vygotsky, 2001, p. 148-149).

O ato de o estudante PAEE realizar atividade escolar em grupo ou com ajuda de terceiro potencializa a aquisição do conteúdo abordado em sala, contribuindo para a consolidação da

aprendizagem, facilitando a apropriação da temática e propiciando que as experiências vivenciadas em grupo sejam consolidadas, migrando da zona de desenvolvimento potencial para a zona de desenvolvimento real (Koll, 2010).

Vygotsky (2002) descreve que a criança não é um recipiente vazio. Ela traz consigo suas vivências, interações sociais e características culturais da sociedade. Como educadores, devemos abordar os conteúdos curriculares partindo de conhecimentos prévios dos educandos, utilizando fatos vivenciados por eles, introduzindo novas informações e indagações ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

É crucial propor alternativas e caminhos para a assimilação e a elucidação de situações-problema surgidas no decorrer das aulas e estimular a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, a fim de distanciar o ensino tradicionalista autoritário, centrado nas disciplinas, que não considera ou utiliza os saberes prévios dos educandos (zona de desenvolvimento real), que constituem o alicerce para novas aquisições (zona de desenvolvimento potencial), por meio da mediação de outros (zona de desenvolvimento proximal). O professor não é passivo. Assume um papel formidável na formação do educando, ao fazer um movimento ativo de emancipação político-social, não apenas alinhado aos referenciais do currículo formal (Vygotsky, 2002)

Existe toda uma relação sociocultural, que perpassa por aspectos econômicos e influi na constituição da pessoa. Cabe ao pesquisador conhecer a realidade social em que seu objeto de estudo está inserido, acolhendo e reconhecendo a sua realidade. Do mesmo modo, o educador deve buscar metodologias ativas que possibilitem transformar a sua realidade, formando cidadãos críticos e ativos na comunidade.

A brincadeira e os jogos pedagógicos são de suma importância no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Vygotsky (2010), as brincadeiras e os jogos infantis aproximam a realidade e o contexto sociocultural, desempenhando importante papel no desenvolvimento. Com as brincadeiras, as crianças vivenciam regras, a convivência em grupo e a cooperação. Nos jogos, são trabalhados sentimentos como frustações (o perder e o ganhar) e o respeito às regras e às decisões eleitas pelo grupo (Koll, 2010).

Vygotsky defende que a escrita não é apresentada na escola; ela se introduz de maneira informal, no meio social. Uma criança que convive em um ambiente letrado tem maior facilidade de apropriar-se da escrita e da leitura (Koll, 2010). No entanto, é provável que o educando das escolas do campo, alguns pertencentes a famílias analfabetas, transitam por um percurso longo antes do contato intenso com o mundo alfabetizado e letrado.

O processo da escrita é coletivo, influenciado pelo meio social. É estimulado por meio de imagens, objetos que representam as formas gráficas, músicas e vídeos, para que as crianças

diferenciem os desenhos da escrita, que vão sendo desenvolvidos por meio da interação do sujeito com a cultura, na apropriação da escrita e leitura (Vygotsky, 2010).

Vygotsky (2010) define percepção, atenção e memória como atividades mentais superiores, representando características próprias do ser humano, provenientes da interação do sujeito com o meio. Com o tempo, a criança vai internalizando a cultura de maneira mediada, tornando-se sujeito capaz de raciocinar de formas complexas e lógicas, partindo da aprendizagem e do trato no seu desenvolvimento intelectual.

A aprendizagem está diretamente ligada às interações e vivências das características socioculturais da sociedade, contexto no qual precisa seguir regras, identificando o seu papel social e atuando de forma ativa. A linguagem é uma forma de conhecimento superior, um instrumento essencial que nos proporciona a interação e a socialização com nossos pares, aumentando gradativamente a capacidade cognitiva, comportamental e social da criança (Vygotsky, 2010).

Vygotsky explicita que é função da escola proporcionar mecanismos para que o educando se distancie dos pseudoconceitos, deslocando-o das aparências das superficialidades e mitos para os conceitos verdadeiros. A base do desenvolvimento da personalidade e da inteligência está nos fatores externos (estímulos visuais e auditivos), vivenciando e adquirindo características específicas dos seres humanos (Vygotsky, 2010).

Na educação, torna-se primordial que as crianças com deficiência estejam inseridas, de fato, no ensino regular, com o auxílio do professor e a interação com a equipe pedagógica e os demais educandos, a fim de aprimorar a sua autonomia e estimular as suas habilidades intelectuais.

Partindo dessa concepção, ao longo da vida escolar, se a atuação dos professores de apoio e AEE realizam intervenções somente direcionadas aos aspectos biológicos e às suas deficiências, há estagnação. Os professores envolvidos no processo devem objetivar o incremento das suas potencialidades, através de práticas sociais, culturais e históricas.

Vygotsky foi um teórico atemporal, que abordava a aprendizagem, o desenvolvimento, a construção do pensamento e da linguagem, dando destaque às funções psicológicas superiores. Atualmente, existem muitos conflitos e imprecisões com relação ao processo de ensino e aprendizagem, mas o autor não define qual seria o melhor método de ensino a ser implantado na escola comum, pois não existe uma receita ou um manual. O teórico traz à tona a concepção de que a criança é um ser social, repleta de vivências histórico-sociais, que devem ser levadas em conta na sua aprendizagem, sendo o educador visto não como o único detentor de conhecimento, mas como um mediador, que valoriza e potencializa os saberes dos educandos.

Na seção seguinte, explicamos a opção pelo uso da terminologia educação do campo, em decorrência da origem sociocultural em que a escola do campo objeto de estudo está inserida e vinculada aos movimentos sociais ligados à luta pelos direitos dos povos do campo.

4 TERMINOLOGIA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo surgiu, segundo Caldart (2009), em decorrência de lutas e reivindicações dos povos do campo pelo direito e acesso à terra, efetivação de políticas públicas pensadas nos povos do e no campo. Ou seja, a educação do campo "[...] não nasceu como uma crítica; surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações" (Caldart, 2009, p. 39-40).

Corrêa (2019) relata que o movimento de reivindicação dos povos do campo começou a ser difundido entre os anos 1920 e 1940, ocasionando a criação de projetos desenvolvidos pelos entes federativos em decorrência de acordos internacionais, dando origem à Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com a finalidade de valorização dos povos do campo em todos os aspectos sociais, no período de 1950 a 1963.

Historicamente, os governantes não tinham a preocupação em instituir políticas púbicas agrárias no Brasil. A temática passou a ficar em destaque no país a partir de 1986. Entre os principais grupos sociais do campo, citamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), cujo princípio é a luta pela reforma agrária no país (Caldart, 2001; Corrêa, 2019). Corrêa (2019) retrata os objetivos dos grupos: além do acesso à terra e da consolidação dos direitos trabalhistas, os integrantes do MST reivindicavam a criação de uma escola que atendesse aos anseios dos povos do campo.

Esses movimentos sofreram inúmeros retrocessos ocasionados, segundo Corrêa (2019, p. 47), "[...] pelo regime militar[10] com a provação da Lei n° 4.504/64, que criou o Estatuto da Terra". Uma das finalidades do estatuto da terra era financiar um sistema educacional voltado à modulação e à capacitação para o trabalho dos estudantes do campo, desconsiderando todo o seu contexto social e cultural (Corrêa, 2019).

Até os anos 1990, o modelo educacional incrementado para os povos do campo era descrito como Educação Rural ou Ruralismo Pedagógico, criado pelo poder executivo com o

[10] Regime autoritário militar que perdurou no Brasil por cerca de 21 anos (1964- 1985). Tinha como *modus operandi* impor, por meio da violência, o silenciamento dos movimentos sociais no país (Corrêa, 2019).

propósito de conter o êxodo rural, de modo a manter as populações rurais no campo, sem levar em conta o seu contexto social, cultural e econômico (Nozu, 2017).

A partir dos anos 1990, surgiu o movimento por uma Educação do Campo, educação dos sujeitos do campo, ou seja "[...] uma educação construída pelos interesses e pelas necessidades das diversas populações do campo, entendidas amplamente como aquelas que produzem sua existência da e na terra". (Nozu, 2017, p. 63). Sua concepção era uma educação construída e pensada para as populações do campo, ou seja, um sistema educacional que pudesse trazer conhecimentos e contribuições para possibilitar sua permanência no campo, para a sua subsistência. (Mendes; Lozano; Bazon, 2011; Corrêa, 2019).

Os estudiosos da temática educação do campo refutam o modelo educacional rural, por não atender às necessidades e interesses dos povos do campo, com características socioculturais próprias (Nozu, 2017). A educação rural reproduz os valores e as concepções urbanas. Já a educação do campo (Caldart, 2009, p. 38) "[...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante".

O artigo 28 da LDB define que o sistema de ensino deve atender às especificidades da população rural[11], com um calendário escolar adequado às condições climáticas, ciclo agrícola, com conteúdo e metodologias em conformidade com as necessidades específicas locais (Brasil, 2023).

Esclarecemos que a escola que serviu como nosso objeto estudo é denominada, em documentos oficiais da SEMED, como escola rural, termo utilizado até os dias atuais. Entretanto, nesta dissertação, abordaremos a unidade escolar como escola do campo, em decorrência de todo o processo histórico e social da sua formação.

4.1Contexto histórico-cultural em que a escola do campo objeto de estudo foi constituída

Para Moreira (2010) e Santana (2018), a origem da escola surgiu nos seguintes movimentos sociais : Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), e Comissão Pastoral da Terra (CPT), no município de Anastácio - MS. Todos os acampamentos eram formados por trabalhadores do campo afetados diretamente pela automatização, o que causou uma redução drástica de empregos no

[11] No Artigo 28º da LDB ainda estão presentes os termos população rural, vida rural e zona rural.

campo, sendo substituídos por funcionários especializados para operar as máquinas agrícolas. (Moreira, 2010).

Moreira (2010) e Santo (2020) descrevem a resiliência dos acampados em reivindicar o acesso à terra, saúde e educação aos filhos que ali residiam, exigindo o seu direito de fala, "por inclusão, por dignidade, por direito a ter direitos" (Santo, 2021, p. 250). O direito à educação aos integrantes do MST foi inicialmente negado pelos sistemas de ensino da rede estadual de Mato Grosso do Sul (MS) e pela rede municipal da cidade de Anastácio, tendo como justificativa a ausência de estrutura física e de profissionais.

Diante da omissão do Estado, os integrantes do acampamento organizaram, com o auxílio de voluntários, um espaço escolar com materiais rústicos. A equipe pedagógica era formada, no início, por uma professora cedida pelo estado e "professores leigos, que tinham estudado até a 4ª série ou tinham o ensino fundamental ou médio incompleto" (Moreira, 2010, p. 49).

Em fevereiro de 1986, com a criação do assentamento Taquaral, segundo decreto 97.540, houve "a desapropriação de 10.059.3800 ha de terras que pertenciam ao Grupo Chamma" (Santo, 2021, p. 92) e 394 famílias foram assentadas. A composição das famílias originais do assentamento Taquaral refletia diretamente a origem do movimento sem-terra, pois eram 305 "provenientes do assentamento Marcos Freire (na época Santo Inácio)" (Santo, 2021, p. 92) e 85 famílias de agricultores corumbaenses, todas compartilhando o sonho de ter sua terra, cultivar e proporcionar uma vida digna aos seus familiares. Os assentados receberam lotes de até 17 hectares, desenvolvendo o sistema de produção em regime de agricultura familiar, com sistema de produção diversificada de hortaliças, leguminosas, mandioca, milho e derivados de leite (Moreira, 2010).

A comunidade onde se localiza a escola do campo tem como fonte de renda a comercialização de produtos na área urbana do município de Corumbá – MS. Adotam o modelo de venda direta, evitando atravessadores, agregando valor ao seu produto final (Moreira, 2010; Santo, 2021).

Segundo Santo (2021), os povos do campo onde está a escola do campo reivindicam acesso à água potável para irrigação das lavouras, para a criação de animais de pequeno, médio e grande porte. Sua única alternativa é a perfuração de poços semiartesianos, ação que exige a disponibilidade de recursos financeiros próprios, o que inviabiliza a agricultura familiar das famílias empobrecidas.

Inicialmente, os primeiros assentados solicitavam a criação de escolas no assentamento que atendessem às necessidades da comunidade do campo, com altos índices de analfabetismo

(Moreira, 2010). Conforme Santo (2021, p. 132), "[...] a primeira escola foi levantada em 1990, próxima a única caixa d'água do assentamento na época, sendo de madeira, palha, lona e chão batido".

Com a consolidação do assentamento Taquaral no ano de 1992, os assentados, com parceria da prefeitura, construíram "barracões, que tinham várias salas de aula" (Moreira, p. 52, 2010), sendo utilizados como escola até o ano de 1995, período em que se iniciou a construção da escola do campo (Moreira, 2010). Descrita com o nome fictício de Montes Verdes, sua nomenclatura "[...] se refere ao morro que se localiza perto da Baía do Jacadigo, divisa com a Bolívia, que, visto do Assentamento Taquaral, parece estar sempre com uma tonalidade azul" (Moreira, 2010, p. 52).

Os moradores, diante de lutas e reivindicações por políticas educacionais, utilizam um ônibus escolar desde 1996, para atender aos estudantes do Tamarineiro. Antes, os pais usavam meios de transportes rústicos para transportar os seus filhos até a escola. (Moreira, 2010).

Recentemente, a escola passou a ser representada em número expressivo de professores efetivos e contratados assentados, com a missão de transmitir os conhecimentos sociais e culturais do local onde residem, contribuindo para o resgate da agricultura familiar na formação de cidadãos críticos e participativos, atuando no enfrentamento dos percalços e desafios, capazes de transformar a comunidade do campo (Santo, 2021).

Em 2016, a escola passou a ser denominada como escola de educação integral, com direcionamento à formação integral do estudante "nas suas singularidades e diversidades" (Brasil, 2008), com carga horária ampliada e atividades pedagógicas complementares diversificadas (Corumbá, 2016).

Atualmente, o assentamento está passando por um aumento expressivo de jovens migrando para a zona urbana, em busca de melhores condições econômicas, devido aos problemas sociais e econômicos que ainda persistem no assentamento: "acesso a linhas de crédito, o acesso à água, à capacitação, os problemas de estradas, transporte público" (Santo, 2021, p. 142).

5. O ADVENTO DA COVID- 19

A Organização Mundial de Saúde (OMS) descreveu os primeiros registros de incidência da Covid-19 na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China (OPAS, 2020). O contágio ocorreu pelo contato com objetos e pessoas contaminadas. A transmissão se

dá pelo contato físico, espirros, fala, tosse, em até um metro de distância (OPAS, 2020). Devido ao poder de disseminação, rapidamente a Covid-19 passou a ser classificada de endemia[12] para uma pandemia[13] pela OMS, em 27 de janeiro de 2020 (OPAS, 2020), impactando diretamente a interação social e econômica em nível global (Senhoras, 2020).

Em 2020, não havia medicamentos e vacinas comprovados em sua eficácia no tratamento da Covid-19. Para evitar o colapso do sistema de saúde, foram adotadas medidas de biossegurança, a fim de evitar a proliferação do vírus, através das orientações de manter o distanciamento social e manter as mãos higienizadas (OPAS, 2020). Somaram-se as ações de conscientização governamental e a realização de testes diagnósticos, influenciando diretamente na incidência de propagação e óbitos em decorrência da Covid-19 (Souza et al., 2021).

O primeiro caso de Covid-19 no Brasil ocorreu em fevereiro de 2020 (Who, 2022), sendo que o primeiro óbito em decorrência da doença aconteceu no trágico dia 23 de março de 2020 (Verdélio, 2020). Como medida de prevenção e contenção da circulação do vírus Covid-19, foi decretado estado de calamidade via decreto legislativo, possibilitando a ampliação de gastos públicos em decorrência da emergência sanitária no país (Brasil, 2020c).

O Ministério da Saúde, sob gerência do ministro da pasta Luiz Henrique Mandetta, foi adepto das recomendações da OMS, favorável às medidas do distanciamento social como medida preventiva para evitar que o Sistema Único de Saúde (SUS) adentrasse em colapso (Bueno; Souto; Matta, 2020). Houve ascensão de contágio e mortes potencializados pela subestimação dos impactos da Covid-19 em decorrência de recorrentes omissões e falhas dos integrantes do governo federal em estimular e apoiar as medidas incrementadas pelo Ministério da Saúde, voltadas a apoiar estratégias eficazes na prevenção de enfrentamento da Covid-19 (Saviani, 2020).

O presidente da república no período pandêmico, Jair Bolsonaro, começou a atuar de forma sistemática contra as medidas de combate à Covid-19, disseminando *Fake News*[14] e minimizando os impactos da pandemia, investindo na adesão ao tratamento precoce com

[12] Resende (1998) descreve endemia como a incidência de uma enfermidade em que ocorre um contágio em massa em uma região específica.

[13] Segundo Resende (1998), a pandemia é descrita como uma expansão de um vírus ou doença contagiosa endêmica em nível global.

14 [..]notícia falsa acaba por persuadir e influenciar o maior número de pessoas. Somando-se a isso a alta velocidade de compartilhamento, as consequências podem ser das mais preocupantes, como: ainda na área da saúde, o possível reaparecimento de doenças erradicadas; no cenário político, eleições baseadas em ficção, sendo uma ameaça à sociedade e à democracia (Gomes; Penna; Arroio 2020, p. 4).

medicamentos sem comprovação científica, estimulando a automedicação de hidroxicloroquina[15] (Bueno; Souto; Matta, 2020). Diante da postura do presidente, que se manteve irredutível e contrário às estratégias de enfrentamento, como, por exemplo, o isolamento social em combate ao vírus Covid-19, ocorreu a exoneração do ministro da saúde Mandetta, que julgava de extrema importância o seguimento das recomendações da OMS. (Bueno; Souto; Matta, 2020).

Nelson Teich, médico oncologista, foi o sucessor da pasta do Ministério da Saúde e permaneceu por um mês no cargo. Devido às divergências ideológicas com o presidente, mantendo-se contrário aos protocolos de tratamento precoce da Covid-19 (Bueno; Souto; Matta, 2020), pediu exoneração meteórica do cargo.

Bueno, Souto e Matta (2020) informam que, mediante a recusa dos ministros contrários à implantação dos protocolos de tratamento preventivo contra a Covid-19, foi nomeado, como Ministro interino da Saúde, o general da ativa Eduardo Pazuello, para atender à ala ideológica do governo, tendo como missão incrementar o tratamento precoce no SUS.

Além de ter um aliado que compartilhasse das mesmas ideias, o presidente Bolsonaro estimulou, de forma velada, a imunidade de rebanho[16]. Desacreditou da ciência e da letalidade do vírus. Alegou que o fechamento das atividades econômicas não essenciais traria graves danos à economia do país, se fossem colocados em prática o isolamento social e o fechamento das atividades econômicas (Bueno; Souto; Matta, 2020).

O ministro interino atendeu ao desejo da ala ideológica do governo federal, determinando o uso de hidroxicloroquina em casos leves de Covid-19 mediante prescrição médica e termo de consentimento do paciente (Brasil, 2020d), isentando o médico de eventuais efeitos colaterais em decorrência da prescrição do farmacólogo.

Perante a inércia do governo federal em adotar medidas eficazes na contenção do vírus Covid-9, diante do aumento de casos e óbitos, os governos estaduais e municipais passaram a adotar medidas de isolamento social, determinando a suspensão de atividades de setores não essenciais da economia (Brasil, 2020i).

A Covid-19 passou a pressionar o SUS, provocando o aumento do número de pacientes em leitos na Unidade de Terapia Intensiva (UTI), a carência de equipamentos específicos e, também, a falta de profissionais capacitados, uma vez que as políticas neoliberais não têm dado

[15] Hidroxicloroquina é um medicamento sem comprovação cientifica no tratamento da COVID-19. (Maciel E et al., 2020).
[16] Entende-se como imunidade adquirida pela própria infecção prévia.

a devida atenção, atuando de forma sistêmica na redução de repasses financeiros e ações em prol da modernização do SUS (Saviani, 2020).

Manaus foi a primeira capital a ver o SUS e a rede hospitalar privada colapsarem, em razão da ausência de leitos hospitalares, respiradores e oxigênio, acarretando alto índice de mortalidade no estado, causando comoção da população ao vivenciarem seus semelhantes sendo sepultados em covas coletivas (Bueno; Souto; Matta, 2020).

Como medida emergencial, o Brasil passou a implantar hospitais de campanha, com leitos temporários, para atender os casos graves de Covid-19, quando o mundo estava envolvido em uma corrida por equipamentos de UTI, medicamentos, somando aos esforços de laboratórios na busca de vacinas eficazes contra o vírus (Bueno; Souto; Matta, 2020).

Os meses de abril a agosto de 2021 foram marcados por altos níveis de transmissibilidade e óbitos. No fatídico dia 8 de abril, foram computadas 4.249 vidas perdidas em decorrência da Covid-19 (Alves, 2022). Em agosto, os índices de contágio permaneceram em ascensão, chegando a alcançar a trágica média de mil mortes por dia. Diante das divergências políticas e ideológicas, o Brasil alcançou o número trágico de 100 mil óbitos (Bueno; Souto; Matta, 2020).

Com esforços da comunidade científica, corporações farmacêuticas e organizações multilaterais, as ações resultaram na consolidação de teste de eficácia das vacinas contra a Covid-19. Diante dos resultados promissores nos testes com humanos, os laboratórios começaram a comercializar antecipadamente doses das vacinas contra Covid-19 para países interessados em adquiri-las (Bueno; Souto; Matta, 2020).

Com a aprovação de vacinas contra a Covid-19, materializaram-se os desafios a serem superados até a vacina finalmente chegar à população brasileira. Divergências políticas entre o governo federal, os estados e municípios emergiram, porque o Governo federal intentava isentar-se da responsabilidade por coordenar e planejar as ações entre os entes federativos, em prol da imunização da nação (Bueno; Souto; Matta, 2020).

A primeira dose da vacina contra a Covid-19 só ocorreu em 17 de fevereiro, com embates entre alas ideológicas sobre a obrigatoriedade da vacina e debates sobre o Plano Nacional de Operacionalização da Vacina contra a Covid-19, em termos de quais grupos ou segmentos seriam priorizados (Bueno; Souto; Matta, 2020). A campanha de vacinação priorizou os idosos em ordem decrescente. As pessoas com deficiência foram inseridas no segundo grupo prioritário, mediante comprovação do cadastrado no Benefício de Prestação Continuada (BPC) (Alves, 2022).

A vacinação, no Brasil, finalmente, começou o obter avanços, com a disponibilização dos imunizantes da CoronaVac, AstraZeneca, Pfizer e Jansen, impactando diretamente na redução de hospitalização e óbitos decorrentes da transmissão da Covid-19 (Maciel et al., 2020).

Com o advento da pandemia Covid-19, ficaram evidentes as deficiências e a necessidade de aporte financeiro ao SUS, investimentos em tecnologias farmacêuticas e em pesquisas científicas no Brasil (Maciel et al., 2020), além de investimentos sociais direcionados às pessoas que vivem em vulnerabilidade social (Bueno; Souto; Matta, 2020).

5.1 Ações sociais implementadas no período pandêmico

Diante do impacto financeiro que assolou a economia brasileira, o poder legislativo pressionou o governo federal a implementar medidas de proteção social, que, como devolutiva, incrementou a concessão do auxílio emergencial direcionado às famílias que viviam em vulnerabilidade social (Bueno; Souto; Matta, 2020).

O Auxílio Emergencial chegou a aproximadamente 67 milhões de brasileiros, que tiveram a sua renda financeira afetada pela Covid-19. A medida estimulou a economia do país, inicialmente com parcelas mensais de R$ 600,00 (seiscentos reais), mas, devido à falta de planejamento do governo federal, em dezembro o valor do benefício teve um decréscimo de R$300,00 (trezentos reais) (Bueno; Souto; Matta, 2020).

Apresentou-se um cenário onde eram visíveis as precariedades sociais e econômicas, ofuscadas por acirradas e calorosas disputas de cunho político, sobressaindo-se as necessidades emergenciais do país do momento. Tais disputas custaram milhares de vida de cidadãos brasileiros (Maciel et al., 2020).

O governo federal deveria priorizar políticas públicas direcionadas a oferecer assistência às famílias em vulnerabilidade social, na distribuição dos produtos da merenda escolar, itens de higiene, luz, gás de cozinha e água tratada, proporcionando condições de vida digna (Saviani, 2020).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), inicialmente, foi implantado com a finalidade de reduzir a desnutrição dos estudantes que viviam em vulnerabilidade social (Amorim; Ribeiro; Bandoni, 2020, p.1135). Atualmente, o PNAE busca ofertar e conscientizar os estudantes sobre a importância de adquirir hábitos alimentares saudáveis, “por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que atendam às necessidades nutricionais” no ambiente escolar. A suspensão das atividades presenciais durante a pandemia afetou diretamente a saúde alimentar dos estudantes em vulnerabilidade social, que tinham na

escola um espaço de aprendizagem, conhecimento e uma fonte de alimentação saudável e nutritiva (Amorim; Ribeiro; Bandoni, 2020).

Os governos municipais e estaduais, diante do ineditismo e da falta de regulamentação adequada, adotaram critérios distintos na distribuição de produtos alimentares oriundos do PNAE. Em 7 de abril de 2020, a Lei nº 13.987, em caráter emergencial em decorrência do decreto de calamidade pública, concedeu a distribuição dos produtos adquiridos pelo PNAE aos pais e responsáveis dos estudantes das escolas públicas do Brasil (Amorim; Ribeiro; Bandoni, 2020).

Os alimentos do PNAE eram montados em kits para serem retirados na escola ou entregues em domicílio semanal ou mensalmente, em conformidade com os protocolos de biossegurança. Com a adequação do PNAE no período pandêmico, as escolas estaduais, municipais e federais efetivaram a distribuição de alimentos *in natura*, além de manter os acordos contratuais com pequenos produtores rurais, estimulando a agricultura familiar, grupos que haviam sido impactados financeiramente com as medidas restritivas (Amorim; Ribeiro; Bandoni, 2020).

6 EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

O sistema educacional brasileiro, segundo Prazeres, Gil, Luz-Carvalho (2021), antes do advento da Covid-19 já enfrentava inúmeros percalços, que foram potencializados pela pandemia, diante das desigualdades sociais e econômicas, resultando na suspensão da merenda escolar, no acesso a recursos tecnológicos e internet nas escolas, e ausência de formações direcionadas ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (ETCs). Os governos não realizaram planos e projetos eficazes para atenuar as mazelas educacionais vindas à tona diante do ineditismo da pandemia.

Com o avanço da Covid-19, os espaços escolares, segundo Arruda (2020), passaram a ser considerados como locais com potencial elevado de contágio, em decorrência do nível de interação contínua, "[...] com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral." (Arruda, 2020, p. 259). Surgiu, então, a necessidade de se discutirem métodos de ensino alinhados às medidas protetivas e preventivas, para estabelecer a continuidade do processo educacional brasileiro, viabilizando à conclusão do ano letivo de 2021.

Mendes (2023) descreve a ausência de políticas públicas que democratizassem o acesso à internet e dispusessem de conhecimentos e habilidades para que os professores e estudantes utilizassem os recursos educacionais disponibilizados pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nestas subseções, serão discutidas acesso à internet no Brasil e políticas públicas direcionadas à inclusão digital; distinções entre Educação a Distância (EaD) e ERE, implantação do ERE, retorno das atividades presenciais no Brasil e medidas compensatórias.

6.1 Acesso à internet no Brasil e políticas públicas direcionadas à inclusão digital

Arruda (2020) ressalta a importância de incrementar políticas públicas eficientes no período emergencial, direcionadas ao atendimento das famílias em vulnerabilidade social, impactadas financeiramente pelo isolamento social, que sofreram redução da renda familiar, ocasionando a redução de consumo ou a suspensão dos pacotes de dados de internet, recursos essenciais para a manutenção do ensino remoto emergencial. Como medida emergencial, os representantes governamentais buscaram parceria com empresas privadas de telefonia móvel, que ofertavam pacote de dados móveis com preços a partir de 20 reais, com acesso ilimitado a sites educacionais e programas tecnológicos específicos para o sistema de ERE: "Em termos absolutos, considerando a população acima de 10 anos que é estudante (escolas públicas e privadas), juntamente com professores, teríamos aproximadamente 40 milhões de brasileiros aptos a participar de tal política pública [...]" (Arruda, 2020, p. 270).

Aproximadamente "90% dos domicílios brasileiros possuem telefones celulares e cerca de 45% computadores" (Arruda, 2020, p. 271). Houve iniciativas implantadas na Itália, na Espanha e em Nova York (Estados Unidos) que atenuaram o impacto da pandemia no sistema educacional. No Brasil, seria necessário ter incrementado um programa de Estado que tornasse os recursos tecnológicos e o acesso à rede de dados móveis acessíveis à população brasileira, buscando consolidar a inclusão educacional e social, isto é, políticas públicas apropriadas á situação (Arruda, 2020).

Com a implantação do ensino remoto emergencial, o presidente Jair Bolsonaro sancionou a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, com a finalidade de disponibilizar recursos no valor de R$3.501.597.083,20 aos entes federativos (distrito federal, estados, municípios), para que professores e estudantes tivessem acesso às tecnologias educacionais (Brasil, 2021b). O programa de Política de Inovação em Educação Conectada possibilita internet com agilidade

e estimula o uso de recursos tecnológicos digitais educacionais nas escolas públicas (Brasil, 2021b).

Além de os pacotes de dados móveis terem um custo elevado, inviabilizando o ingresso nas plataformas digitais, “a falta desses recursos e a pouca habilidade no uso foram fatores limitantes” (Araújo et al., 2022, p. 10) no ERE, ficando as famílias em vulnerabilidade restritas aos grupos das redes sociais e a materiais impressos (Araújo et al.,2022). Enquanto alguns países procuravam estratégias para suavizar as lacunas educacionais no período pandêmico, no Brasil, tivemos algumas nuances até definir a melhor forma de assegurar o ensino e aprendizagem aos estudantes da educação básica e do ensino superior (Alves, 2022).

O Ministério da Educação, alinhado às questões ideológicas contrárias às medidas de contenção da Covid-19, intencionalmente, afastou-se das discussões sobre as práticas educacionais na pandemia, causando truculência no pacto federativo e ocasionando atritos entre os entes federativos, o que resultou em medidas e ações descoordenadas e descentralizadas (Alves, 2022).

No transcorrer do ano de 2020, mediante os elevados níveis de contaminação e óbitos em decorrência da Covid-19, as atividades escolares e acadêmicas passaram a ser desenvolvidas no modelo ERE, atendendo às medidas de distanciamento social (Joye; Moreira; Rocha, 2020).

6.2 Distinções entre EaD e ERE no Brasil

Com a adoção do ERE no período pandêmico, surgiram dúvidas a respeito de termos “como EaD, educação virtual, *homeschooling*, ERE, sistemas educacionais mediados pelas TDICs” (Joye; Moreira e Rocha, 2020, p. 13). Houve confusões conceituais entre a comunidade escolar e a acadêmica, na descrição dos conceitos de ERE e EaD, terminologias mediadas pelas tecnologias digitais (Joye; Moreira; Rocha, 2020).

A EaD oferta cursos técnicos, ensino superior e cursos de especialização direcionados ao público adulto, com o objetivo de ingressar no mercado de trabalho (Joye; Moreira; Rocha, 2020). Os cursos EaD foram amplamente difundidos no Brasil a partir de 1990. Apresenta currículos e metodologias flexíveis, capazes de atender às especificidades sociais e econômicas da sociedade contemporânea, estabelecendo uma interação e colaboração entre os agentes envolvidos no processo de ensino. Para ministrar tais cursos, os professores submetem-se a capacitações prévias (Freitas Junior; Paixão; Rocha, 2022).

O decreto n° 9057/2017 regulamentando o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, descrevendo o ensino EaD como uma:

> [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias [digitais] de informação e comunicação [TDICs], com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

O sistema de EaD exige um planejamento prévio e coordenado com recursos didáticos planejados e elaborados com o auxílio de tutores capacitados por uma equipe técnica, contribuindo para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem (Joye; Moreira; Rocha, 2020).

No ano de 2020, como alternativa utilizada para desenvolver as atividades ou as práticas pedagógicas em conformidade com os protocolos de biossegurança, por ser a educação escolar e acadêmica uma prática essencial na sociedade contemporânea, surgiu a necessidade de implementar as atividades educacionais remotas emergenciais para as universidades (federais, estaduais e privadas) e as escolas (estaduais, municipais e privadas) (Brasil, 2020a; Joye; Moreira; Rocha, 2020).

Apesar de não dispor de um referencial metodológico e teórico específico, o ERE foi a alternativa encontrada para dar continuidade às atividades escolares inicialmente suspensas em decorrência da Covid-19. Surgiu como uma estratégia paliativa e transitória, diante de eventos emergenciais. (Joye; Moreira; Rocha, 2020).

A Undime (2020) aponta, como principais desafios da educação básica no Brasil, índices de baixa conectividade dos professores e alunos, somados à ausência de capacitações direcionadas ao uso das tecnologias da informação. Esse contexto interfere na construção de um plano de ensino acessível, que alcance todos os estudantes de todas as classes sociais de forma democrática, para enfrentar a carência de investimentos na infraestrutura das escolas públicas.

Durante a vigência do ERE, para atender aos estudantes em vulnerabilidade social, além dos métodos educacionais mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), foram disponibilizados recursos analógicos e apostilas impressas (Arruda, 2020).

Segundo dados levantados pela Undime (2020), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Itaú Social, cerca de

> [...] 95,3% declararam que as atividades não presenciais de 2020 foram concentradas em materiais impressos e orientações por WhatsApp. Na pesquisa realizada em maio de 2020, com uma pergunta semelhante, foi apurado que 43% das redes municipais apontavam os materiais impressos como parte da estratégia (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2020)

O Ministério da Educação (MEC) implantou tardiamente diretrizes e orientações sobre o ERE nas escolas e faculdades públicas de ensino, juntamente com a flexibilização dos dias letivos, possibilitando a continuidade e, até mesmo, a conclusão do ano letivo de 2020 (Arruda, 2020). Diante do cenário de emergência sanitária, foram adotadas medidas que estimulavam a redução da mobilidade social, entre elas, a adoção do isolamento social e da quarentena. (Brasil, 2020a).

Como a escola é um ambiente de constante interação social e mobilidade, passou a ser considerada um local propício à disseminação em massa da Covid-19. Como medida de biossegurança, as secretarias estaduais e municipais optaram pela suspensão das atividades escolares em março de 2020 (Saviani, 2020; Arruda, 2020; Cunha, 2020). A escola passou a ser inserida na seara das atividades não essenciais, o que resultou em suspensão de "1,7 bilhão de estudantes afetados (90% de todos os estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países" (Senhoras, 2020, p.130).

Alguns países da Europa e Estados Unidos, antes da pandemia, já faziam uso da modalidade do ensino *homeschooling*[17]. Com o advento da pandemia, houve um aumento significativo dessa modalidade de ensino na sociedade (Senhoras, 2020). Os estudantes que já eram educados segundo esse método não tiveram dificuldade na aprendizagem durante a pandemia, situação oposta à dos estudantes do ensino regular, devido ao fato da adoção de distintas dinâmicas e metodologias de aprendizagem (Senhoras, 2020).

Países como China, Coréia do Sul e Estados Unidos incrementaram políticas educacionais associadas às tecnologias educacionais, com investimentos em recursos tecnológicos, capacitações direcionadas à utilização das TDICs, disponibilização de meios de comunicações estatais nas transições de aulas remotas e doações de aparelhos tecnológicos de comunicação com recursos públicos ou em parceria público-privada (Arruda, 2020).

17 Joye; Moreira e Rocha (2020) definem *homeschooling* (educação domiciliar) como um método que suprime a presença do estudante na escola. Os responsáveis organizam e desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem em seu domicílio.

Algumas cidades do mundo atuaram incisivamente com medidas para aprimorar o ERE. A cidade de Nova York, por exemplo, realizou capacitação aos professores (Joye; Moreira; Rocha, 2020) priorizando:

> [...] Acesso de todos os alunos ao *e-mail* do Distrito Escolar e vice-versa; implantação de plataformas do *Google* para aprendizagem e comunicação da equipe;
> [...] Criação de um calendário de aprendizagem remota com várias sessões de "como fazer"; treinamento de 25 (vinte e cinco) mil colaboradores; distribuição de mais de 100 (cem) mil *iPads* para os estudantes que não tinham acesso à *internet* ou outro dispositivo (computador ou *tablet*);
> [...] As parcerias com fornecedores e educadores mais experientes para entender melhor como funcionam as plataformas de aprendizagem;
> [...] Além do suporte às ferramentas de aprendizagem remota, o Distrito Escolar de Nova Iorque passou a oferecer apoio para a saúde mental. (Instituto Unibanco, 2020)

Apesar de uma atuação significativa da cidade de Nova York em disponibilizar acessos às TDICs e pacotes de rede de dados de internet, os estudantes tiveram dificuldades em manter a nova rotina escolar. Isso foi constatado devido à baixa acessibilidade no sistema educacional remoto e quanto à disponibilidade das TDICs (Arruda, 2020).

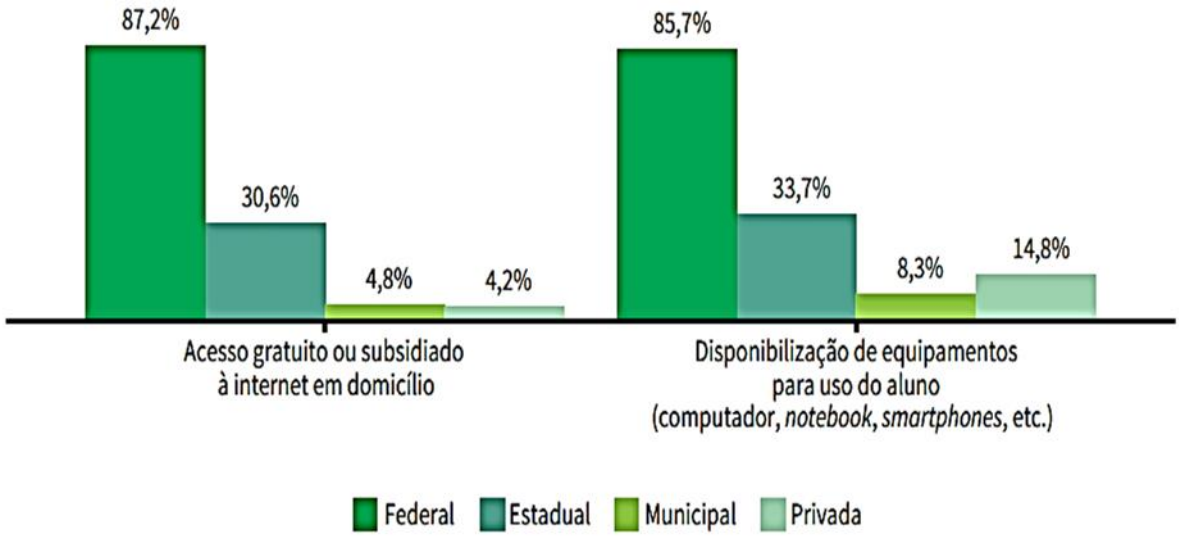
Segundo a UNESCO (2020), a Covid-19 causou impactos na saúde, economia e, principalmente, no sistema educacional global. Apesar da grave crise econômica, que assolou os países, os investimentos na educação deveriam ser mantidos, com o intuito de atenuar eventuais prejuízos na aprendizagem dos alunos, mesmo sabendo que a distorção série e idade poderia persistir por anos e que, em determinados momentos, esses investimentos deveriam sofrer acréscimos de aportes financeiros, com aplicação em capacitações, salários, infraestrutura, recursos tecnológicos e metodologias, promovendo uma atuação contundente da escola e crucial para atender aos alunos durante o período de enfrentamento aos impactos sociais e educacionais causados pela pandemia (UNESCO, 2020).

As políticas educacionais da educação básica brasileira deveriam ter recebido aumento no aporte financeiro direcionado à aquisição de acesso à internet. Os recursos tecnológicos poderiam ter sido ampliados no período pandêmico, criando alternativas e ações que poderiam auxiliar os estudantes em vulnerabilidade social e professores a terem acesso a pacotes de dados móveis e aparelhos tecnológicos (Arruda, 2020).

Nas messes de fevereiro e março de 2022, o INEP realizou pesquisa em 162.818 escolas da educação básica federais, estaduais, municipais e privadas que disponibilizaram acesso gratuito a pacote de rede de dados móveis e recursos tecnológicos aos estudantes (Brasil, 2023). Durante a pandemia, as escolas federais tiveram destaque em ações relativas à comunicação

digital e aos recursos tecnológicos disponibilizados aos estudantes em 2022, alcançando cerca de 90 % dos estudantes (Brasil, 2023).

Gráfico 1 - Percentual de escolas por estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizados aos alunos no ano letivo, segundo a dependência administrativa. Brasil, 2023.



Fonte: Reimpresso de “Inep. Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas” (Brasil, 2023).

Segundo o gráfico 1, houve dificuldades dos governos estaduais e municipais em estabelecer disponibilidade de equipamentos tecnológicos e acesso a dados de internet aos estudantes da educação básica de ensino. (Brasil, 2023).

Na seção seguinte, serão abordas as principais ações pedagógicas compensatórias incrementadas pelos entes federativos estaduais e municipais para o retorno das atividades escolares.

6.3 Implantação do ERE nos estados e municípios

Os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a ministrar as aulas remotamente através dos seguintes recursos tecnológicos de comunicação: “[...] redes sociais, materiais digitais, aulas *on-line*, aulas via TV, plataformas digitais, orientações e cronograma de atividades para pais e disponibilização de materiais impressos” (Mendes, 2023, p. 66).

Diante da suspensão das aulas presenciais, o CNE recomendou o retorno das atividades escolares através do ERE, com a finalidade de atenuar os impactos da Covid-19, sendo um

elemento crucial para conter o avanço da Covid-19 no país, abrangendo toda a educação básica e o ensino superior (Brasil, 2020f). No entanto, o censo da educação básica de 2022 expõe dados que comprovam os desafios das escolas estaduais e municipais em disponibilizar internet e outros recursos tecnológicos (computador portátil e tablet) antes do advento da Covid-19 (Brasil, 2022a).

Os dados da pesquisa informaram que apenas 32,9% das escolas estaduais e 23,8% das escolas municipais dispunham de computador portátil. Somente 12% das escolas estaduais e 6% das escolas dispunham de tablet. Apesar de haver um maior número de escolas municipais no país, foram elas as escolas que menos dispuseram de recursos tecnológicos para os estudantes em situação de vulnerabilidade social. Tais dados impactaram diretamente no quantitativo de escolas que desenvolveram aulas síncronas, ou seja, apenas 45% dos estudantes de escolas municipais realizaram atividades em plataformas de ensino no ano letivo de 2020 (Brasil, 2023).

As escolas federais e privadas, em decorrência da disponibilidade de recursos tecnológicos e financeiros, tiveram melhores índices de participação no tratamento das carências dos estudantes. Foi um fator preponderante para o alcance do quantitativo de 70% de escolas que incrementaram aulas online (Brasil, 2023).

Cunha, Silva e Silva (2020) analisaram os dados do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) sobre as medidas adotadas pelas secretarias estaduais para o retorno das aulas através do ERE, seguindo as particularidades de cada estado federativo, através de recursos próprios e parcerias público-privadas, com o uso das TDICs. O quadro a seguir exibe informações sobre as ações e os recursos em cada unidade federativa do país.

Quadro 2- Ações e recursos adotados no ensino remoto emergencial pelas unidades federativas do Brasil.

Unidades Federativas	**Organização do trabalho escolar**
Acre	A secretaria lançou uma plataforma com conteúdo para os estudantes e fechou uma parceria com um canal aberto de TV para oferecer teleaulas.
Alagoas	A secretaria estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais. As atividades pedagógicas são realizadas através da mediação tecnológica ou utilização de outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/ família).
Amapá	A secretaria disponibilizou plataformas para atividades não presenciais, como a Escola Digital Amapá, a Escolas Conectadas, o AVAMEC, além dos livros didáticos.

Amazonas	Transmissão de conteúdo escolar diário pela TV aberta por meio do programa "Aula em Casa", e disponibilização de conteúdo pelas plataformas AVA, Saber+ e pelo aplicativo Mano. Também há transmissão das aulas por lives no *Facebook* e no *Instagram* .
Bahia	A secretaria disponibilizou roteiros de estudos, por área do conhecimento, no portal educacao.ba.gov.br. Também ampliou a Plataforma Anísio Teixeira com o Canal de conteúdos de 12 Instituições Públicas de Ensino Superior (IES). Além disso, está transmitindo teleaulas por meio do programa "Estude em Casa", da TV Educativa, e utilizando o projeto de salas de aula online "Classes Abertas", com orientação para professores, da Fundação Roberto Marinho.
Ceará	As escolas foram orientadas a desenvolver um Plano de Atividades Domiciliares, utilizando o livro didático da rede como base. Para interagir com os alunos, professores estão utilizando as plataformas Aluno *On-line*, Professor *On-line* (desenvolvidas pela própria Secretaria) e *Google Classroom* .
Distrito Federal	A secretaria disponibilizou teleaulas e vídeos educativos para todas as etapas e modalidades, além de conteúdos para a formação de professores, pelas TVs Justiça e Gênesis. Todos os vídeos estão disponíveis no canal do *YouTube* da SEEDF. Estudantes do Ensino Médio têm conteúdo para todos os componentes curriculares por meio da plataforma *Google* Sala de Aula. A partir do dia 29 de junho, o trabalho escolar deu-se por aulas em plataforma e por televisão e material impresso aos estudantes que não têm internet. Aos estudantes de baixa renda, o governo anuncia que irá fornecer internet gratuita para acesso à plataforma.
Espirito Santo	A secretaria criou o Programa EscoLAR, cujo principal recurso utilizado consiste na transmissão de videoaulas por meio de canais de televisão e/ou por meio de redes sociais como o *Facebook*, o *Youtube*, o *WhatsApp*, e outros, no formato ao vivo ou gravado.
Goiás	Aulas não presenciais desde o dia 23 de março. Os professores e gestores escolares organizaram grupos nas redes sociais para que os alunos conseguissem ter acesso aos materiais. Foi lançado o portal de conteúdo NetEscola, com aulas e listas de atividades para todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os professores dos Centros de Educação em Período Integral elaboraram também um trabalho de tutoria para que os alunos não fiquem com dúvidas. Esse trabalho é realizado pelas redes sociais, com aplicativos de reuniões e por ligações telefônicas. Além disso, elaboram e entregam blocos de atividades aos alunos. Os alunos do Ensino Médio estão contando com um novo cronograma do Goiás Bem do Enem: vídeo-aulas, maratona de resolução de questões do Enem, lista de exercícios, vídeo dicas enviados para os alunos toda semana. A secretaria iniciou também a transmissão de aulas ao vivo tanto para o Ensino Médio, quanto para os alunos do Ensino Fundamental 1 e 2 na TV aberta e em Rádio AM e FM.
Rio de Janeiro	A Secretaria de Educação promoveu aulas *on-line* por meio da plataforma *Google Classroom* , além de oferecer teleaulas por meio da TV Band, TV Alerj e canal Net. Para que todos tivessem acesso, a Seeduc distribuirá chips com dados de internet para os mais de 700 mil alunos da rede pública estadual. Professores e diretores que trabalham na plataforma também receberão. A Secretaria também está distribuindo material impresso para os estudantes.
Rio Grande do Norte	Está disponível para toda a rede a Escola Digital, ambiente virtual de aprendizagem da Secretaria, onde o professor pode postar conteúdo para os alunos e realizar webconferências. A secretaria também firmou parceria com a *Google for Education* para disponibilizar acesso gratuito às plataformas e recursos da empresa.
Rio Grande do Sul	Os pais de alunos sem acesso à internet retiraram as aulas programadas nas escolas antes da suspensão das aulas. A implementação das aulas remotas na rede de ensino dar-se-á a partir do dia 1º de junho por meio da plataforma *Google Classroom.*

Rondônia	Estão sendo ofertadas aulas remotas por meio da plataforma digital *Google Classroom*. Os professores elaboram cronogramas contendo os temas das aulas e links de acesso, onde o aluno é direcionado para assistir as vídeo-aulas no canal da Mediação Tecnológica no *YouTube*. Os estudantes dos 3° anos também contam com aulas do Revisa Enem.
	Para os estudantes que possuem acesso à internet, os conteúdos estão sendo repassados de forma *on-line*, por meio de redes sociais como *Whatsapp*, aplicativos como *Google Classroom*, *Google* Sala de Aula, *Google Meet*, *Youtube*, entre outras ferramentas digitais. Para os que não possuem acesso à internet, os conteúdos estão chegando em material impresso, produzido pelos professores e estão sendo entregues aos pais nas escolas. No interior e nas comunidades indígenas, o material de estudo
Roraima	está sendo distribuído por meio do transporte escolar. Ondas do Saber – Programa fruto da parceria entre a secretaria e a Rádio RR, onde professores de várias disciplinas dão dicas de estudo, conteúdos educacionais e repassam informações didáticas na programação da rádio. É um complemento à continuação da aprendizagem escolar, que leva conteúdo e informação aos estudantes da rede, especialmente os que residem no interior do estado e comunidades indígenas.
Maranhão	A secretaria transmitiu aulas pela TV e pelo rádio, e orientou as escolas a criarem turmas virtuais no *Google Classroom*. Além disso, as escolas fazem uso de outras ferramentas, como *WhatsApp* e *Hangouts* e distribuem materiais didáticos para a realização das atividades não presenciais.
Mato Grosso	A secretaria disponibilizou vídeo-aulas e outros conteúdos para os alunos por meio de sua plataforma na internet.
Mato Grosso do Sul	A secretaria trabalhou com a plataforma Protagonismo Digital para execução das aulas. Alunos sem acesso à internet recebem o material de estudos impresso em casa.
Minas Gerais	Os alunos contavam com atividades pedagógicas por meio do Regime de Estudo não Presencial. A principal ação é o Plano de Estudo Tutorado (PET), que são apostilas com conteúdos das disciplinas concentrados em volumes e por etapa de ensino. Elas são distribuídas, prioritariamente, de forma *on-line* , mas para aqueles alunos que não têm acesso à internet, são impressas. Outra ação é a oferta do Programa Se Liga na Educação, que são teleaulas que abordam conteúdos escolares que historicamente os estudantes apresentam maior grau de dificuldades. Esse programa é transmitido no canal aberto da Rede Minas que está presente em 186 municípios do Estado. As teleaulas estão disponíveis, também, no canal da Educação no *Youtube* e na página da Rede Minas. A secretaria também lançou o aplicativo para celular Conexão Escola, de navegação gratuita, que também traz os conteúdos do Regime de Estudo não Presencial.
Pará	A secretaria ofereceu vídeo-aulas para alunos dos Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio. Elas são transmitidas pela TV Cultura,eram acessadas pelo aplicativo e por redes sociais. No site da secretaria, os alunos têm a opção de baixar os exercícios diariamente. A escolas que não puderem seguir o regime, devem apresentar um plano de reposição de aulas ao Conselho Estadual de Educação.
Paraíba	A secretaria lançou a plataforma Paraíba Educa e está fechando parceria para exibição de teleaulas pela TV Assembleia.
Paraná	A secretaria implementou um pacote de ações que compõem o EaD Aula Paraná baseado em três frentes de atuação: 1.Transmissão das aulas em multicanal TV aberta e *Youtube* ; 2. Aplicativo Aula Paraná, disponível para celulares; 3. Aplicativo *Google Classroom* . Importante destacar que o aplicativo não consome dados 3G e 4G, pois a SEED está providenciando pacotes de dados junto a todas as operadoras de telefonia. Alunos que não têm acesso nem à TV nem à internet retiram as atividades propostas quinzenalmente na escola.

Pernambuco	A secretaria criou a plataforma Educa-PE para a transmissão ao vivo de aulas. O conteúdo é transmitido pelo *YouTube* (Educa-PE) e nas emissoras TV Pernambuco, TV Universitária, TV Nova Nordeste e TV Alepe, para o Ensino Médio. Para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as aulas são disponibilizadas no serviço de *streaming* . Além disso, os gestores escolares distribuem materiais didáticos aos alunos.
Piauí	A secretaria transmitiu aulas para o Ensino Médio e a EJA por meio do Canal Educação e TV Antares, e do *Youtube* . Além disso, as escolas produzem material para os alunos sem acesso à internet.
Santa Catarina	Para alunos com acesso à internet foi implementada a plataforma Google Sala de Aula para o envio de atividades e interações entre a turma e o professor. Professores e alunos ainda têm mais três ferramentas de apoio, que são o livro didático, a área de Recursos Digitais de Aprendizagem do site da SED e o SED Digital, um banco gratuito de cursos a distância, com conteúdos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já para os estudantes com acesso restrito ou sem acesso à internet, a secretaria iniciou a entrega de materiais impressos nas escolas para os pais e responsáveis.
São Paulo	A secretaria lançou o Centro de Mídias da Educação de SP (CMSP). A plataforma permite que os estudantes da rede estadual tenham acesso a aulas ao vivo, vídeo-aulas e outros conteúdos pedagógicos. E, desde o dia 20 de abril, também está disponível um segundo aplicativo para download , o CMSP Educação Infantil e Anos Iniciais, com conteúdo exclusivo para essas etapas de ensino. Além disso, o Governo de São Paulo também entrou em acordo com a TV Cultura que vai transmitir as aulas por meio de dois canais digitais. A secretaria está patrocinando internet para que alunos e professores da rede tenham acesso aos conteúdos via celular, sem qualquer custo.
Sergipe	O governo fez parceria com a Secretaria de Educação de Amazonas e está disponibilizando vídeo-aulas na TV Pública do Estado. Também lançou o portal Estude em Casa, com conteúdo para alunos e professores. Para o Enem, professores estão fazendo lives, diariamente. Foi disponibilizado para o aluno simulado on-line com questões comentadas e cadernos complementares.
Tocantins	As redes estaduais estavam com as aulas suspensas, em período de férias escolares.

Fonte: Reimpresso de “O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação” (Cunha; Silva; Silva, p. 30-31, 2020).

As famílias em vulnerabilidade social do Brasil, assim como em outros países subdesenvolvidos, passaram por inúmeros desafios durante o ERE, diante da indisponibilidade de acesso aos recursos TDIC educacionais (Dias; Ramos, 2022). Diante do ineditismo da Covid-19, as secretarias dos estados de “Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e São Paulo” (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 29) desenvolveram políticas educacionais inclusivas, disponibilizando pacotes de dados móveis a alunos em vulnerabilidade social.

As regiões Nordeste e Norte, que concentram os maiores índices de pobreza no Brasil, tiveram baixo índice de acesso aos recursos TDICs, em contraposição às regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, mais desenvolvidas economicamente, conforme Arruda (2020).

Sanches (2022) ressalta os investimentos na educação remota na rede estadual do Amazonas antes do período pandêmico. Os estudantes e professores já utilizavam ambiente virtual (AVA) através de "TV aberta, por meio do Centro de Mídias da Educação (CEMEAM)" (Sanches, 2022, p. 77). Com o advento da pandemia, devido à sua experiência e logística, foi o primeiro estado brasileiro a incrementar o ensino o remoto emergencial, intitulado como Projeto Aula em Casa. Os conteúdos foram direcionados às seguintes modalidades: "Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA/AVANÇAR" (Sanches, 2022, p. 79), sendo destinados quatro canais de TV aberta, quatro canais no *Youtube*, além dos aplicativos Saber^{+} e AVA (Sanches, 2022).

Apesar dos esforços da CEMEAM, em decorrência da instabilidade da internet, 34 cidades do interior do Amazonas ficaram impossibilitadas de utilizarem os recursos tecnológicos essenciais para terem acesso ao projeto Aula em Casa. Assim, as escolas foram orientadas a disponibilizarem materiais impressos e estabelecer um canal de interação entre estudante e professor via *WhatsApp*, por ser um aplicativo acessível e que necessita de poucos dados móveis para a conexão da internet. Foi um recurso essencial para manter o ERE nas cidades do interior do estado do Amazonas (Sanches, 2022).

Segundo Sanches (2022), a SEDUC-AM diante da pandemia, proporcionou um canal de formação direcionado à capacitação dos professores em relação aos recursos tecnológicos da informação educacional, estímulo ao protagonismo dos estudantes e estabelecimento de diálogos com os professores, com a finalidade de abordar o impacto socioemocional em decorrência da pandemia Covid-19.

Durante o período emergencial, as secretarias de educação estaduais orientaram os professores a estabelecerem uma relação próxima com os estudantes, via plataformas digitais como *Google Meet, WhatsApp, Facebook e Youtube,* além da flexibilização e de adaptações dos conteúdos a serem ministrados no período, planejados e elaborados segundo as especificidades dos estudantes. (Oliveira Neta; Nascimento; Falcão, 2020).

No entanto, essas ações não ocorreram em todos os territórios brasileiros. Alguns incumbiram ao professor a função exclusiva de elaborar, planejar estratégias e conteúdos pedagógicos e enviá-los para as secretarias de educação, que os direcionavam em plataformas de ensino específicas, limitando a socialização aluno-professor. (Neta; Nascimento; Falcão, 2020).

Os professores não tiveram tempo hábil para receberem cursos de capacitação sobre a utilização de plataformas educacionais digitais, o que interferiu negativamente na qualidade dos conteúdos pedagógicos por eles produzidos (Dias; Pinto, 2020; Cipriani, Moreira; Carius, 2021). Assim, tiveram um aumento considerável na carga horária de trabalho. Aprenderam, em pouco tempo, a usar ferramentas para as aulas, com postagens de videoaulas e transmissões ao vivo em plataformas digitais como o *YouTube*, redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp),* aplicativos como *Google Meet,* adotando currículos e metodologias flexíveis capazes de atender às especificidades sociais e econômicas da sociedade contemporânea, com o propósito de estabelecer uma interação, um canal direto de comunicação e colaboração entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para manter o vínculo do aluno com a escola (Joye; Moreira; Rocha, 2020).

Os docentes efetivaram adequações no currículo e no plano de ensino, a fim de tornar as aulas autoexplicativas, flexíveis e contínuas, com adaptações e adequações curriculares distanciadas do modelo curricular tradicionalista e conteudista (Cipriani; Moreira; Carius 2021). Em dadas localidades do território brasileiro, as atividades remotas eram enviadas através de e-*mail*, em PDF. Os estudantes que não dispunham de recursos tecnológicos retiravam apostilas bimestrais na escola de origem, além das tutorias ministradas diariamente pelos professores via *WhatsApp,* mensagem de texto, de áudio ou chamada de vídeo *on- line* (Araújo et al., 2022).

As avaliações eram aplicadas seguindo os objetivos e as metodologias abordados, em conformidade com as especificidades dos estudantes, com a finalidade de atenuar os impactos no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2020f). As avaliações incluíam os seguintes registros: imagens, áudios e vídeos enviados para a escola. (Araújo et al. 2022).

Apesar de todas as adversidades e limitações no processo de ensino e aprendizagem, Araújo et al. (2020) classificam como louvável a atuação da escola no período pandêmico, atuando com seriedade na busca incansável em manter as atividades escolares em tempos de incertezas, diante de cenários adversos, sem capacitações específicas em Tecnologia da Informação (TI) e sem recursos tecnológicos apropriados para os professores e responsáveis, ou seja, sem as ferramentas essenciais para favorecer o ensino pleno a todos os estudantes, independentemente de sua classe social.

Com a incrementação do ERE, fez-se um alinhamento sincronizado escola-família para a consolidação do ensino remoto, demandando uma atuação contundente da família “na assistência, a orientação e a explicação do conteúdo escolar” (Araújo et al., 2022, p. 2), com a

orientação e o auxílio dos professores, pensando no reforço dos conteúdos após o advento da Covid-19 (Araújo et al., 2022).

Para atingir o resultado esperado, o processo de ensino e aprendizagem ERE deveria ter inserido o acesso e o domínio dos recursos de TDIC, com uma participação colaborativa da família, com disponibilidade de tempo para acompanhar os filhos na realização das atividades escolares (Dias; Pinto, 2020). No entanto, não há como cobrar a atuação da família no ERE, pois tínhamos e temos um país com desigualdades sociais e econômicas que assolam as famílias em vulnerabilidade social. Em decorrência do índice elevado de desemprego, de 12% em 2020, 700 mil trabalhadores autônomos tiveram sua renda afetada (Alves, 2022).

Com a pandemia, houve uma sobrecarga na rotina das mães, que muitas vezes já conciliavam o trabalho com os afazeres domésticos. Tiveram que assumir a responsabilidade de manter a rotina escolar do filho, exercendo, em casos atípicos, a função de tutor. Seu principal desafio foi a falta de didática para desenvolver a atividade remota com os filhos, o que exigiu uma atuação proativa dos professores, com vídeos e atividades impressas autoexplicativas e de fácil compreensão (Araújo et al., 2022).

Em alguns casos específicos, as mães exerciam suas funções profissionais em *home office* ou tinham a jornada de trabalho reduzida, conciliando com os afazeres domésticos, estabelecendo um horário para auxiliar e acompanhar os filhos nas atividades pedagógicas remotas, evitando o acúmulo e, até mesmo, sobrecarregá-los, fazendo o possível para tornar o conteúdo eficiente e prazeroso (Araújo et al., 2022).

Alves (2022) explana que a Covid-19 trouxe, para o debate, as desigualdades sociais, econômicas e educacionais do Brasil. Muitas famílias tinham como foco estabelecer uma rotina no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos, enquanto outra parcela populacional buscava manter suas necessidades básicas atendidas, como alimentação e moradia diante dos elevados índices de desemprego. No contexto social e econômico enfrentados pelas famílias, ficou constatada a ausência de programas sociais que providenciassem a inclusão digital. Houve investimentos específicos do governo federal, na ampliação dos recursos tecnológicos na educação, com o Programa de Inovação Educação Conectada na educação básica e as formas de comunicação e informação digitais passaram a fazer parte do espaço escolar. Porém, muitas vezes, as escolas não tinham acesso à internet (Araújo et al., 2022).

Oliveira, Gomes e Bracellos (2020) descrevem os desafios educacionais no período pandêmico pelos estudantes em condições mais sensíveis quanto aos recursos tecnológicos, de comunicação e financeiros. Esses estudantes foram prejudicados pela suspensão das aulas regulares, devido à ausência de recursos tecnológicos para a efetivação do ERE, pois ficaram restritos às atividades pedagógicas impressas.

Conforme os dados coletados junto a 3.672 Secretarias Municipais de Educação pela Undime (2020), os recursos incrementados no ERE no país, em percentuais, foram:

> […] se valeram preponderantemente de material impresso (95,3% das redes municipais) e *WhatsApp* (92,9%), sendo que a terceira opção, mais citada contempla as videoaulas gravadas (61,3%). Em quarto lugar, aparecem as orientações *on-line* por meio de aplicativos (54%). Já estratégias como as plataformas educacionais (22,5%) e as videoaulas *on-line* ao vivo foram mencionadas por apenas 22,5% (vinte e dois vírgula cinco por cento) e 21,3% (vinte e um vírgula três por cento) dos municípios, respectivamente (Undime, 2020).

Os professores deveriam ter participado de grupos de discussões e capacitações para incrementar o retorno seguro das aulas presenciais, além desenvolver atividades colaborativas com outros profissionais, para detectar e auxiliar os estudantes e membros da equipe escolar com problemas socioemocionais em decorrência ao período de isolamento social (Mendes, 2023). Diante dos inúmeros desafios, limitações tecnológicas das escolas e famílias empobrecidas, fez-se necessário retomar o debate sobre o retorno das aulas presencias, mediante a criação de protocolos de segurança e de distanciamento social (Brasil, 2021).

6.4 Retorno das atividades escolares presenciais no Brasil

Gabriel et al. (2021) declararam que, ao decretarem o retorno gradativo das atividades escolares presenciais, os governos estaduais e municipais levaram em consideração os impactos no processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de atenuar os impactos pedagógicos e curriculares dos estudantes, além estimular e desenvolver habilidades socioemocionais de acolhimento, diante de um cenário de perdas de milhares de vidas.

Segundo Mendes (2023), o retorno gradual às aulas presencias teve como desafios não apenas a defasagem curricular, mas também a necessidade de propiciar, na escola, um ambiente acolhedor, promovendo questões sociais e emocionais, como reduzir a ansiedade dos estudantes e professores, seguir os protocolos de biossegurança e reestabelecer a interação estudante-estudante e professor-estudante: “[...] os alunos voltaram com um atraso no sentido cognitivo com mais dificuldades em relação aos conteúdos que deveriam ter aprendidos e aos conteúdos que terão que aprender relacionados a sua idade e serie” (Mendes, 2023, p. 96).

O retorno das atividades presenciais acarretou uma carga de estresse em todos os profissionais da educação, diante das incertezas sobre o retorno dos estudantes não imunizados,

a responsabilidade de executar os protocolos de biossegurança e temor que os estudantes da escola fossem acometidos pela Covid-9 no ambiente escolar (Almeida et al., 2021).

Segundo dados do Instituto Penísula (2020), os temas discutidos e enfrentados no retorno das aulas presenciais por aproximadamente 80% dos professores participantes da pesquisa tiveram, como destaque, o contágio da Covid-19, as medidas protetivas sanitárias, as questões socioemocionais, as questões pedagógicas e curriculares, as ações para atenuar o abandono e a evasão escolar e a recuperação de aprendizagem dos estudantes, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2: Desafios a serem enfrentados na volta às aulas

Fonte: Reimpresso de “Sentimento e Percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona Vírus no Brasil” (Instituto Península, 2020).

Almeida et al. *(*2021) realçam que um grande desafio para os profissionais de educação no período pandêmico foi conscientizar os estudantes sobre a importância de estabelecer o distanciamento seguro. Já Gatti (2020) pontua as questões curriculares, pedagógicas, a manutenção do vínculo estudante-escola e o retorno das atividades escolares presenciais com segurança, levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem com a manutenção da vida.

Uma das medidas adotadas para o retorno seguro das atividades escolares presenciais foi a aceleração do Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação dos profissionais da educação e estudantes contra a Covid-19 (Brasil, 2021a). Ressaltamos, ainda, a adoção de protocolo sanitário, estratégias educacionais no retorno das aulas, mediante ações conjuntas dos estados e municípios "na articulação de um plano emergencial pautado em estratégias de curto e médio prazos que progressivamente promovam a educação com mais equidade e qualidade para todos" (Brasil, 2021a), alinhado a campanhas de conscientização e orientação sanitárias.

Para o retorno das aulas presenciais, foi crucial traçar protocolos de biossegurança. O uso de máscaras no ambiente escolar era de uso obrigatório, ficando isentos apenas crianças menores dois anos e estudantes com deficiência intelectual – Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou quaisquer outras deficiências (Brasil, 2020e). Outras medidas de biossegurança foram realizadas, como a disponibilização de álcool 70%, água, sabão e água sanitária, itens importantes para garantir a higienização das mãos e a limpeza das superfícies no espaço escolar, a fim de não propagar o vírus da Covid – 19 (EPSJV/FIOCRUZ, 2020).

Após todos os cuidados postos em práticas, os entes federativos puderam se mobilizar em prol do Pacto Nacional pelo retorno das aulas presenciais (Brasil, 2021). Já em março de 2021, aproximadamente 91% das escolas da rede de ensino já se movimentavam para o retorno presencial das aulas (União Nacional dos Dirigentes de Educação 2020).

Além das questões da biossegurança, fez-se necessário que os governos estaduais e municipais atentassem às questões socioemocionais da comunidade escolar em um momento de insegurança e dúvidas. Os professores assumiram a responsabilidade de acolher e informar os estudantes, além de retomar o currículo escolar, sendo essencial a disponibilidade de apoio psicossocial contínuo (EPSJV/FIOCRUZ, 2020).

Em conformidade com as orientações do CNE, os estados e municípios brasileiros elaboraram protocolos de biossegurança e monitoramento do ambiente escolar para o retorno, em segurança, das aulas presenciais (Brasil, 2021a). O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) emitiu diretrizes para o retorno presencial das aulas, estabelecendo a execução da carga horária mínima, reposição das aulas aos sábados ou em turnos distintos ou prorrogação do calendário escolar (Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2020).

As escolas púbicas da educação básica deveriam reorganizar o currículo, para que o ensino se adequasse ao modelo híbrido, em sistema de rodízio: um grupo teria aulas presenciais enquanto outra parcela teria aulas remotas, além da disponibilidade de material impresso aos alunos que não tivessem acesso a recursos tecnológicos educacionais (Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2020).

A reabertura do sistema educacional brasileiro seguiu a implementação das seguintes orientações CNE (Brasil, 2021a):

- Alinhamento e coordenação entre os governos municipais, estaduais e federal;
- Adoção de protocolo de segurança nos ambientes escolares e no transporte escolar;
- Diante dos impactos da Covid-19 na sociedade, fez-se necessário que a escola priorizasse o acolhimento dos estudantes;
- Medidas protetivas na comunidade escolar;
- Monitoramento dos estudantes que não tiveram acesso ao ERE;
- Os governos locais, junto à gestão escolar, devem assegurar investimentos em Equipamentos de Proteção Individual (EPIs);
- Procedimentos e protocolos no preparo, na entrega e no consumo da merenda escolar.

A educação no Brasil retornou gradualmente nas escolas com o sistema de ensino híbrido parcialmente remoto e presencial, disponibilizando recursos midiáticos, tecnológicos acompanhados de aulas presenciais e obedecendo aos protocolos de biossegurança (Gatti, 2020). O CNE define o ensino híbrido como um método de:

> [...] aprendizagem que combina presencial e *on-line* e para sua maior efetividade recomenda-se: espaços flexíveis de aprendizagem, ensino mediado por tecnologias, avaliações formativas e instruções claras dos educadores. É também importante ouvir os estudantes e considerar todos os aspectos da socialização, saúde mental e comunicação, bem como o desenvolvimento de competências (Brasil, p. 7, 2021).

Segundo Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), seria indispensável, na primeira semana de aula, a realização de uma avaliação diagnóstica minuciosa, a fim de desenhar um perfil dos estudantes e depois elaborar um plano de ensino voltado às especificidades dos estudantes. Seria preciso que a escola refletisse e incrementasse novos recursos e metodologias de ensino para promover o protagonismo, disponibilizando, aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, aula tutorada.

Além disso, o professor deveria estabelecer estratégias metodológicas eficazes, atuando em parceria com a família e complementando o ensino com atividades pedagógicas extraclasses, com a adoção de pequenos grupos de ensino tutorado. Ficou evidente a ineficiência dos programas educacionais antes e durante a pandemia, direcionados aos estudantes em vulnerabilidade social que frequentam o ensino fundamental I, período crucial para o

desenvolvimento de leitura, interpretação e compreensão textual (Oliveira; Gomes, Barcellos, 2020).

O CNE elencou dez aspectos essenciais para estabelecer o retorno seguro às aulas presenciais:

> 1. Respeito aos protocolos sanitários locais e prioridade ao processo de vacinação dos profissionais de educação;
> 2. Reorganização dos calendários escolares considerando a flexibilização dos 200 (duzentos) dias letivos como definido no artigo 31 da Resolução CNE/CP nº 2/2020;
> 3. Busca ativa de estudantes;
> 4. Avaliações diagnósticas para orientar a recuperação das aprendizagens;
> 5. Replanejamento curricular considerando o contínuo curricular 2020-2021-2022;
> 6. Manutenção das atividades remotas intercaladas com atividades presenciais quando necessário;
> 7. Adoção de estratégias de aprendizagem híbrida e uso de tecnologias para complementar as aulas presenciais;
> 8. Formação continuada de professores;
> 9. Articulação entre os três níveis de governo para assegurar o acesso dos estudantes às atividades remotas e melhoria da conectividade/acesso às tecnologias; e
> 10. Revisão dos critérios de promoção (Brasil, 2021a)

O CNE ressaltou os princípios de cooperação e harmonia dos entes federativos, com protocolos específicos incrementados pelas autoridades sanitárias e educacionais, segundo as particularidades regionais. O retorno gradual das aulas deveria iniciar pelos alunos da educação infantil e do fundamental I, em decorrência do nível de suporte dos responsáveis para a realização das atividades remotas (Brasil, 2021a).

A Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz) emitiu orientações e assessoramento que serviram como eixo norteador dos estados e municípios na elaboração dos protocolos de segurança para o retorno das atividades escolares presenciais. Esses protocolos poderiam sofrer mudanças contínuas em decorrência da incidência da Covid-19, “baseadas em critérios epidemiológicos que expressem redução da transmissão da Covid-19 na região” (EPSJV/FIOCRUZ, 2020, p. 35).

Diante no longo período em que as aulas presenciais ficaram suspensas, houve a necessidade de uma atenção especial aos estudantes do 9° ano do fundamenta II e do 3° ano do ensino médio, pelas características de transição e de preparativos para iniciar a careira acadêmica ou de iniciação no mercado de trabalho (Brasil, 2021a).

Foi disponibilizado, aos estudantes, o retorno às aulas híbridas, com alternância entre aulas presenciais e remotas, com a finalidade de mitigar as lacunas de aprendizagem no período pandêmico, conforme o Quadro 3.

Quadro 3: Modelos de retorno às aulas presenciais identificados na experiência internacional

Planejamento de Aulas	
Modelos de Retorno:	Ensino e Conteúdos:
• intermitente – presencial em alguns dias; • alternado – grupos alternando frequência presencial; • excepcional – somente determinados grupos de alunos retornam presencialmente (alunos sem possibilidade de acesso remoto); • integral – retorno de todos os alunos; • virtual – casos em que não é possível o retorno do aluno presencialmente (risco de contaminação, contágio, doença pré-existente); • híbrido – utilização de mais de uma estratégia de retorno.	• Atenção na seleção de conteúdos e de didáticas adequadas ao contexto de distanciamento social; • Formação e orientação para professores; • Orientação aos pais; • Orientação para elaboração de aulas e atividades: • Presenciais; • On-line.

Fonte: Reimpresso de "Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia." (Brasil, p. 14-15, 2020b).

No período de janeiro a março de 2021, na maioria, as escolas das redes de ensino municipais e estaduais retornaram com o sistema de ensino Híbrido ou presencial (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2020). O retorno ocorreu diante de muitas incertezas dos governos estaduais e municipais e várias ponderações sobre manter as aulas remotas até o término do ano letivo de 2021 ou iniciar com ensino híbrido. Tiveram dúvidas decorrentes dos riscos de contágio e o retorno dos estudantes da educação infantil e fundamental I, devido à compreensão das regras de distanciamento social (Gatti, 2020).

As aulas nas escolas estaduais do estado do Mato Grosso do Sul ocorreram de forma escalonada, semanalmente, alternando entre remotas e presenciais. O quantitativo de estudantes por sala era definido de acordo com dados observados nos municípios, segundo indicadores do programa de Saúde e Segurança na Economia, (PROSSEGUIR)[18] (Mato Grosso do Sul, 2021) dispostas abaixo:

> I – Grau extremo - Bandeira Cinza: até 30% (trinta por cento) dos estudantes em sala;
> II – Grau alto - Bandeira Vermelha: até 50 % (cinquenta por cento) dos estudantes em sala;
> III – Grau médio - Bandeira Laranja: até 70% (setenta por cento) dos estudantes em sala;
> IV – Grau tolerável - Bandeira Amarela: até 90% (noventa por cento) dos estudantes em sala;
> V – Grau baixo - Bandeira Verde: 100% (cem por cento) dos estudantes em sala (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

Figura 1-Descrição dos quatro eixos dos Protocolos de retorno das atividades escolares do estado do Mato Grosso do sul.

Fonte: Reimpresso de “Protocolo volta às aulas, Mato Grosso do Sul, 2022”.

[18] O programa prosseguir tem como finalidade disponibilizar indicadores, dados e informações a sociedade e agentes públicos, auxiliando na implementação de medidas eficientes no combate à Covid-19.

No dia 02 de agosto de 2021, a SED-MS retomou as atividades escolares no formato híbrido nas 347 unidades escolares estaduais, influenciando as rotinas escolares de aproximadamente 200 mil estudantes (Mato Grosso do Sul, 2021). A escola assumiu o papel de proporcionar um ambiente inclusivo, acolhedor e de diálogo, estabelecendo o vínculo estudante-escola, estimulando a interação social e respeitando as singularidades, com atenção à saúde mental dos estudantes e profissionais da educação, diante da nova rotina escolar (Mato Grosso do Sul, 2022).

Apesar das incertezas dos responsáveis no tocante ao retorno seguro das aulas presenciais, eles optaram por aderir, principalmente devido à ausência de metodologias e didática de algumas famílias durante as atividades propostas pelos professores no ensino ERE. Embora estivessem inseguros quanto à eficácia dos protocolos de prevenção da Covid-19 escolar, tinham a consciência de que o processo de ensino e aprendizagem teria mais bem resultados no ensino regular presencial (Almeida et al., 2021).

A Fundação Lemann, o Instituto Natura e o Vozes da Educação divulgaram dados sobre estratégias de recomposição das aprendizagens implantadas em alguns países. Diante da substituição do modelo de ERE pelo ensino híbrido, buscaram-se medidas que ocasionassem a redução da evasão escolar, a ampliação da grade curricular e a recomposição de aprendizagem, sem deixar de abordar as questões socioemocionais dos estudantes, com o retorno das atividades escolares presenciais (Instituto Natura; Fundação Lemann, 2022).

6.5 Medidas compensatórias

Além dos protocolos de biossegurança, foi necessário refletir sobre quais medidas poderiam ser adotadas para estreitar as lacunas ocasionadas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que tange ao abandono e à evasão escolar. Tais medidas surgiram como ferramentas para garantir o ensino aos alunos, promover a sua permanência no âmbito escolar, ajudá-los a restabelecer o contato com a escola e, pouco a pouco, a conexão com o processo do aprender. Dessa forma, buscou-se promover memórias de suas vivências antes da pandemia, atribuindo características da importância da escola e do aprendizado na vida dos estudantes.

O estudo do CTE-IRB/IEDE (2020), intitulado A Educação Não Pode Esperar, registra a evasão e o abandono escolar como grandes desafios das redes de ensino no período pandêmico. Uma das principais ações seria manter “[...]o vínculo com os estudantes e suas

famílias enquanto as aulas presenciais [...]" estiverem suspensas" (CTE-IRB/IEDE, 2020, p. 38).

A Busca Ativa (BA) foi intensificada no retorno das aulas presenciais, devido à perda do vínculo escola-estudante, decorrente do isolamento social. Exigiu-se da escola uma atenção especial aos estudantes matriculados com faltas injustificadas e recorrentes e medidas eficazes na tentativa de reduzir a evasão escolar, pois se concentrava a tarefa de buscar os estudantes evadidos no período (Fonseca, 2022). As ações de BA também tiveram a finalidade de listar as diferentes causas do abandono escolar (CTE-IRB/IEDE, 2020, p. 39): "[...] doenças físicas ou mentais, como depressão; necessidade de trabalhar; gravidez na adolescência; entre tantas outras[...]".

Durante o período pandêmico, o CNE considerava a possibilidade do aumento significativo da evasão escolar no período pandêmico. O agravamento da crise econômica e social, em decorrência da pandemia Covid-19, exigiu dos entes federativos uma ação coordenada, articulada e preventiva, para evitar a evasão e o abandono escolar (Fonseca, 2022). A estratégia consistiu em interligar secretarias, com o propósito de promover e fazer valer o que rege o artigo 5º da nossa Constituição Federal de 1988: "[...] direito à moradia, alimentação, saúde, escola [...]". As medidas coordenadas incluíam um alinhamento entre escola, conselho tutelar, conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente, com a finalidade de proporcionar o retorno de crianças ou adolescentes ao espaço escolar, buscando mitigar a evasão (Instituto Natura; Fundação Lemann, 2022).

O Quadro 4 demonstra as ações desenvolvidas em algumas redes de ensino diante da iminência do abandono ou evasão escolar de estudantes.

Quadro 4- Ações de BA que ocorreram nas redes de ensino do Brasil.

Detentor da iniciativa	Programa	PÚBLICO	Instituições parceiras na implementação
ONG Livelab Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e 5ª Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente	A Gincana X buscou o fortalecimento da saúde emocional de alunos e professores, lançando mão do protagonismo estudantil para engajar toda a comunidade escolar e atrair os alunos e ex-alunos para voltarem, e permanecerem, na escola.	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	ASAS.BR, Now Partners, Projeto Cooperação, Parceiros da Educação

Ministério Público de Pernambuco	Uma ferramenta online com a finalidade de acompanhar a infrequência e a evasão escolar que registra as medidas adotadas em cada instituição participante para viabilizar o retorno do aluno à sala de aula.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Saúde e Assistência Social, Conselhos Tutelares e Ministério Público
Prefeitura Municipal de Olinda	O Projeto Tô Voltando foi criado para mobilizar os estudantes para o retorno às aulas presenciais. O projeto adota a estratégia composta por uma metodologia social e ferramenta tecnológica, distribuição e fixação de cartazes; circulação de veículos de som para chamamento de volta às aulas; Realização de reuniões com lideranças comunitárias. Premiação às unidades de ensino que atingirem a meta de redução da evasão e infrequência e reconhecimento público às famílias, estudantes e parceiros que incentivaram a permanência na escola.	Estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.	Secretarias de Educação, de Saúde, de Assistência Social, Conselho Tutelar e lideranças comunitárias, Programas Busca Ativa (UNICEF).
Governo do Estado do Tocantins / Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (SEDUC TO)	O Programa Evasão Escolar Nota Zero (PEENZ) configura-se como um processo de inclusão escolar, efetivando o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso na Educação Básica e promovendo a conquista e o direito à educação das crianças e adolescentes.	Estudantes da Educação Básica (1º ano ao 9º ano do EF) / (1ª série a 3ª série do EM.).	Ministério Público Estadual, Tribunal de Justiça, Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social, Prefeituras Municipais e Conselhos Tutelares.

Fonte: Os dados foram retirados de Instituto Natura; Fundação Lemann (2022).

No período pandêmico, o estado de São Paulo instituiu o Programa Bolsa do Povo- Ação Estudante (São Paulo, 2021), cujo grupo prioritário foram os estudantes em vulnerabilidade social da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo (SEDUC/SP). A condicionalidade para permanecer no programa social era manter a frequência escolar, tendo como princípio atenuar a evasão escolar no estado. O Programa foi destinado a estudantes cadastrados no programa Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal. De 2021 a 2022 foram beneficiados cerca de 300 mil estudantes. O benefício era proporcional ao tempo em que o aluno permanecia na escola, chegando aproximadamente a 1000 reais, distribuídos ao longo do ano letivo (São Paulo, 2021).

Segundo o Instituto Natura; Fundação Lemann (2022), houve ações semelhantes efetivadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, tendo como público-alvo estudantes

em vulnerabilidade sociocultural. Foi disponibilizado o auxílio financeiro mensal no valor de 150 reais.

Em tempos de crise, faz-se necessário que as instituições públicas de ensino realizem ações contínuas para estabelecer os estudantes, criando programas, projetos e ações colaborativas entre os entes federativos, escola e membro da comunidade onde a escola está inserida, monitorando a frequência do estudante, com a finalidade de atenuar a evasão e o abandono escolar (Fonseca, 2022).

As avaliações diagnósticas, segundo o CNE, seriam realizadas após o acolhimento dos estudantes no período pandêmico, no retorno das aulas presenciais, a respeito dos impactos sociais, emocionais e econômicos, e desenvolvidas de forma individualizada, segundo os objetivos e as habilidades determinadas pelo professor, com a finalidade de identificar eventuais prejuízos e lacunas no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2020f). Tais avaliações deveriam ser contínuas, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, não apenas restritas a uma avaliação inicial (Brasil, 2020f).

O método de recomposição de aprendizagens foi adotado mundialmente, com a expectativa de atenuar os impactos da pandemia na educação. Foi direcionado em conformidade com os recursos disponíveis na escola, após a avaliação diagnóstica, para que o professor conhecesse as particularidades de seus estudantes e elaborasse, com propriedade, a linha de ação para a recomposição (Instituto Natura; Fundação Lemann, 2020).

Tratou-se do estabelecimento de três conceitos:

- Remediação: processo em que todos os estudantes necessitam de suporte pedagógico para atenuar os prejuízos no processo ensino aprendizagem;
- Intervenção: os estudantes são distribuídos em pequenos grupos, com habilidades e dificuldades curriculares semelhantes;
- Aceleração: uma estratégia adotada para estudantes que, em algum momento, não frequentaram a escola formal, para sanar lacunas no processo educacional formal.

O decreto presidencial Nº 11.079 instituiu “a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, incrementando ações, programas e parcerias em regime colaborativo entre os governos: federal, estaduais e municipais” (Brasil, 2022b), estipulando

ações colaborativas para atenuar a evasão[19] escolar, abandono[20] escolar, recuperação de aprendizagens, e resiliência do sistema de ensino diante do advento da Covid-19. (Brasil, 2022). A política nacional de recomposição de aprendizagem buscou "[...] promover a articulação entre os entes federativos e os seus sistemas de ensino na realização de avaliações, diagnósticas e formativas, e externas dos processos de ensino e aprendizagem" (Brasil, 2022b, p.2) com a finalidade de identificar as possíveis lacunas no ensino durante o período pandêmico.

O sucesso dos programas de recomposição direcionados pelas avaliações diagnósticas vinculou-se "[..] às formações inicial e continuada dos profissionais da educação básica, com vistas a orientar o uso de tecnologias para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem" (Brasil, 2022b, p.2) direcionando estratégias efetivas e implantação de práticas sólidas de recomposição de aprendizagem (Brasil, 2022b).

É consenso que os estudantes apresentam tempos de aprendizagem distintos, sendo necessárias estratégias e ferramentas para ampará-los no decorrer do processo, elevando a sua aprendizagem, ações essas que acrescentam uma maior equidade no sistema educacional brasileiro (Brasil,2022). As aulas presenciais retornaram com número reduzido de estudantes por turmas, proporcionando aos professores incrementar aulas direcionadas individualizadas (Brasil, 2021). definir seu calendário de retorno às aulas, em acordo com as decisões das

Em determinado período os estados e municípios passaram a discutir "o calendário de retorno gradual para as diferentes etapas da Educação Básica", (Brasil,2021a, p.4) "[...]com propostas de recuperação das aprendizagens, avaliações diagnósticas e propostas de transição curricular 2020-2021-2022" (Brasil, 2021a, p. 10). Com o suporte de métodos de ensino e materiais pedagógicos elaborados para atenuar os impactos do Covid -19. Para que as ações pedagógicas, como as descritas, pudessem se concretizar, foi fundamental uma atuação coletiva entre os entes federativos, promovendo a sua consolidação.

7 REVISÃO DE LITERATURA[21]

[19] Entende-se por evasão escolar situação em que o estudante não efetua a matrícula não prosseguindo com os estudos no ano seguinte (Brasi,2022f)

[20] O abandono escolar é descrito como - situação em que o estudante deixa de frequentar a escola antes do fim do ano letivo, sem formalizar a sua transferência (Brasi,2022f)

[21] Essa revisão de literatura foi apresentada no V congresso de Educação do CPAN - IV (Lima; Amaral, 2023)

Para incrementar a nossa compreensão sobre o tema, conduzimos uma revisão de literatura, com consultas ao *website* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Consultamos as teses, dissertações e artigos no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

Após as buscas, excluímos as produções que não abordavam a interface *educação do campo* ou *escola das Águas* e *educação especial*. Em consonância com Bardin (2011), as publicações foram selecionadas por intermédio de uma leitura flutuante, antes da realização de uma leitura minuciosa, sendo agrupadas de acordo com suas especificidades e conexão com a temática.

O recorte temporal utilizado foi de 13 anos (de 2011 a 2023). A finalidade foi compreender os avanços e os retrocessos da educação especial no campo e analisar se o advento da Covid-19 causou impactos no processo de ensino e aprendizagem, ou se apenas evidenciou os percalços remanescentes durante os anos pesquisados. Localizamos 10 teses, 17 dissertações e 19 artigos, totalizando 46 publicações, um número considerável para a abordagem sobre as demandas dos estudantes PAEE do campo.

O Quadro 5 expõe os autores, seus trabalhos e as universidades onde foram realizadas as pesquisas com a temática Educação Especial e a Educação do Campo em diversos entes federativos do Brasil.

Quadro 5- Produções acadêmicas de mestrado e doutorado (2011-2023).

Autor	**Natureza/Instituição**	**Título**	**Ano**
Marcoccia	Dissertação UTP	Escolas Públicas do Campo: indagações sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional.	2011
De sá	Dissertação UFGD	O escolar indígena com deficiência visual na região da grande Dourados, MS: Um estudo sobre a efetivação do direito à educação.	2011
Souza	Dissertação UEL	Educação do Campo e a Escolarização de Pessoas com Deficiência: uma análise dos indicadores sociais do Paraná.	2012
Rodrigues	Dissertação EST	A educação Inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamim Constant –AM.	2014
Gonçalves	Tese UFSCar	Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA.	2014
Silva	Dissertação /UFGD	Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas.	2014
Fernandes	Tese / UFSCar	A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia	2015

De sá	Tese / UFSCar	Educação da criança indígena com deficiência em comunidades em terra indígena Araribá	2015
Mantovani	Tese/ UFSCar	A educação da pessoa com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo.	2015
Palma	Dissertação /UNESP	Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional	2016
Anjos	Dissertação/ UFES	Realidades em contato: construindo uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo	2016
Nozu	Tese/ UFGD	Entre porteiras marginais e fronteiras culturais.	2017
Silva	Dissertação UFRRJ	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA.	2017
Kuhn	Dissertação UFSM	A educação especial na educação do campo: As configurações de uma escola da rede municipal de ensino	2017
Almeida	Tese UFAM	Educação Inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas.	2018
Lozano	Tese/USP	A Interface Entre Educação Especial E Educação Do Campo Em Uma Escola Municipal Do Interior Paulista: Um Estudo de Caso.	2019
Corrêa	Dissertação /UFMS	Educação especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá MS	2019
Ribeiro	Dissertação/UFGD	Inclusão De Camponeses Público-alvo Da Educação Especial Em Escolas da Região da Grande Dourados.	2020
Vieira	Tese/UFU	O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais de Uberlândia-MG: a interface entre Educação Especial e Educação do Campo	2020
Eloy	Dissertação/ UFSCar	Educação especial e o direito à educação: Um estudo sobre alfabetização em sala de recursos multifuncionais na escola do campo	2020
Gabriel	Dissertação/ UFRRJ	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre educação especial e educação do campo quilombola no município de Posse/GO.	2020
Ferreira	Dissertação /UFGD	Educação Especial E Inclusiva No Contexto Da Escola Ribeirinha.	2021
Hilbig	Dissertação /UFMS	Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do pantanal	2021
Campos	Tese/UFPR	Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino de química: perspectivas na Educação do Campo em tempos de pandemia.	2022
Silva	Dissertação/ UFRRJ	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na educação do campo no município de Águia Branca.	2022

Martins	Tese/UFPR	Interfaces das políticas de educação especial e educação do campo no contexto da Amazônia Acreana.	2022
Pinheiro	Dissertação/ UEPG	as relações entre o território rural e as políticas educacionais de resposta á pandemia por Covid-19 voltadas às escolas públicas localizadas no campo.	2022
Lopes	Tese/UTP	Entre o que se fala e o que se cala na educação especial nas escolas do campo: inclusão e contradição.	2022
Mendes	Dissertação/ UFMG	Mapeamento dos alunos da educação especial na educação do campo em Minas Gerais - um estudo censitário (2014-2020)	2022
Mattos	Dissertação/UFRB	Produções cientificas sobre a formação de professores da educação do campo na perspectiva da educação especial e inclusiva: um estado da arte para uma proposta formativa'.	2022
Santos	Dissertação/UEPA	Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada.	2023
Petelin	Dissertação/UFGD	Produção político-normativa sobre o direito à educação de indígenas com deficiência	2023
Romeiro	Dissertação/UFGD	Gestão da educação especial no campo: atuações no município de Bela Vista/MS	2023
Anastacio	Dissertação/UFGD	Políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS: inclusão em escolas do campo.	2023
Santos	Dissertação/UFGD	A educação especial e inclusiva no contexto das escolas do campo no município de Nioaque – MS	2023
Suassuna	Mestrado/UFPB	Percepção de professores sobre práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na educação do campo da Paraíba	2023

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas plataformas CAPES e BDTD. Levantamento de publicações selecionadas em abril de 2024.

Selecionamos os artigos que abordaram a temática, ou seja, as especificidades dos povos do campo e suas questões socioculturais, proporcionando visibilidades dos estudantes PAEE do campo. O Quadro 6 lista os artigos selecionados segundo a temática educação especial e educação do campo.

Quadro 6 - Produções acadêmicas de artigos selecionados para leitura (2011-2023).

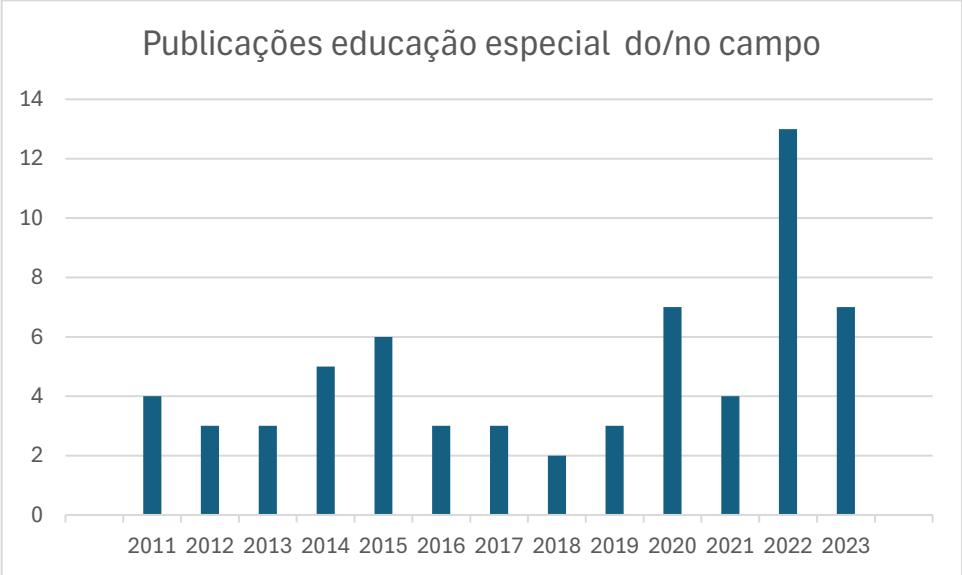
Autor	Título	Ano
Katia Regina Moreno Caiado Silvia Márcia Ferreira Meletti	Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT15	2011

Cleane de Jesus Costa Barradas Eliane Freire de Oliveira	Educação no campo em perspectiva: breve revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre a educação campesina no Brasil	2012
Lidiana Aparecida Lopes Amanda N. S. Oliveira	Criança com necessidade especial na escola do campo	2012
Katia Regina Moreno Caiado e Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves.	O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais.	2013
Katia Regina Moreno Caiado Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	Educação especial em escolas do campo: Análise de um município do estado de São Paulo	2013
Lucas Mendes, Daniele Lozano Fernanda.	A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no campo na região de Campinas: Breve análise do	2013
Katia Regina Moreno Caiado, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves e Michele Aparecida de Sá.	Educação escolar no campo: desafios à educação especial.	2016
Washington Cesar Shoiti Nozu, Aline Maira da Silva e Bruno Carvalho dos Santos.	Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas.	2018
Washington Cesar Shoiti; Nozu, Michele Aparecida de Sá, Allan Rocha Damasceno	Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros.	2019
Rosa Alessandra Rodrigues Corrêa e Andressa Santos Rebelo.	Contexto escolar dos alunos da educação especial em escolas do campo em Corumbá/MS: análise dos indicadores educacionais	2019
Washington Cesar Shoiti Nozu e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.	Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19.	2020
Washington Cesar Shoiti Nozu e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais	2020
Andressa Santos Rebelo, Washington Cesar Shoiti Nozu e Marcia Cristiane Venturini Hilbig	Formação de professores para a inclusão nas escolas das águas do pantanal corumbaense.	2020
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, Débora Katia Ferreira do Carmo e Aleixa Caroline Teixeira Pereira	Educação especial do campo: estudos iniciais nas ilhas de Cotijuba e Combu.	2021
Leonardo Bigolin Jantsch, Neila Santini de Souza, Darielli Gindri Resta Fontana, Fernanda Sarturi, e Ethel Bastos da Silva	Acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contextos rurais	2021
Washington Cesar Shoiti Nozu1, Marilda Moraes Garcia Bruno.	Inclusão e produção da diferença em escolas do campo	2021
Eduardo Adão Ribeiro e Washington Cesar Shoiti Nozu	Educação Especial do/no campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar	2022
Paulo Vinícius Pereira de Lima, Luciane Alves Rodrigues de Sousa e Geraldo Eustáquio Moreira.	Formação de professores da Educação Básica no contexto da pandemia da Covid-19: as vulnerabilidades da Educação Especial.	2022
Adriana Fátima de Campos, Mônica Matos Barbosa, e Nayele Brandelero.	O aluno com Deficiência Intelectual e o ensino remoto durante a pandemia do novo Coronavírus: a realidade de uma escola do campo no interior do Paraná.	2022
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, Ingrid Dias Nascimento	A visão das crianças ribeirinhas com deficiência sobre si e sobre a comunidade.	2022
Ana Cristina de Sousa dos Santos e Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes.	A unidade educacional especializada considerando-se a educação especial e a educação do campo	2022
Juliano Bicker Pereira, Alexandro Braga Vieira, Renata Duarte Simões e Ricardo Tavares de Medeiros.	Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em uma escola multisseriada do campo	2023

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas plataformas CAPES e SciELO Levantamento realizado em março de 2024.

A seguir, mostramos, no Gráfico 3, o quantitativo das pesquisas selecionadas.

Gráfico 3 - Quantitativo de publicações selecionadas (doutorado, mestrado e artigos) por ano (2011-2023).



Fonte: Elaboração própria (2023).

Após o levantamento de produções acadêmicas (doutorado, mestrado e artigos), o ano de 2022 evidenciou-se com o maior número de produções, totalizando 13 publicações. Houve uma certa constância de publicações nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017, que com um total de três pesquisas cada. Durante as buscas, constatamos um aumento significativo de publicações que abordaram a temática.

Após a leitura minuciosa dos trabalhos, verificamos a ocorrência de termos relacionadas à educação especial no campo que descrevemos e subdividimos em categorias considerando os seguintes temas: êxodo dos estudantes PAEE do campo, acessibilidade no campo, atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de apoio educacional do campo e Educação especial no campo em tempos de Covid- 19. As categorias serão apresentadas a seguir.

7.1 Fatores que corroboraram para a evasão, o abandono e o êxodo dos estudantes PAEE do campo

Analisando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Caiado e Melleti (2011) revelaram a redução de matrículas de estudantes

PAEE no campo, ao “longo do período analisado: menos 13,57% em 2008, 12,06% em 2009 e 8,38% em 2010. Os dados apontam a redução de matrículas devido ao êxodo do campo e a evasão escolar” (Caiado; Melleti, 2011, p. 98). Segundo os autores, é preciso analisar as causas que potencializaram a migração dos estudantes PAEE para os centros urbanos, podendo ser decorrentes de transporte e deslocamento dos povos do campo, trazendo à tona a invisibilidade das políticas públicas com ênfase nas áreas da “educação, saúde, transporte, moradia e trabalho” (Caiado; Melleti, 2011, p.102), essenciais para proporcionar uma vida digna à população do campo.

Nozu e Kassar (2020a) descrevem os percalços e desafios na escolarização dos estudantes PAEE sob a ótica dos gestores e professores que atuam nas “comunidades pantaneiras do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul, denominadas de Escolas das Águas (Nozu; Kassar, 2020a, p. 5). Nas Escolas das Águas, a evasão escolar decorre, segundo os autores, das adversidades geográficas, que exigem uma logística e recursos específicos (barcos escolares e trator carretinha) para efetuar o transporte escolar dos estudantes. A escolarização dos pantaneiros acompanha e se transmuta conforme a dinâmica dos ciclos de cheias e de secas dos rios.

Ferreira (2021, p. 95) descreve as barreiras e desafios na permanência dos estudantes PAEE do campo, devido à ausência de transporte adaptado para estudantes cadeirantes, gerando “empecilho para saírem de suas casas e irem até a escola em busca de uma formação escolar”.

Caiado e Gonçalves (2014) elencam a necessidade da disponibilização de transporte escolar adaptado, seja aquaviário ou terrestre, para atender aos estudantes PAEE dos diversos povos do campo, em um país continental, com caraterísticas específicas. A ausência ou a precariedade do transporte escolar adaptado impõe desafios de acesso aos estudantes cadeirantes ou com mobilidade reduzida do campo, ressaltam Caiado e Gonçalves (2014) e Martins (2022), interferindo diretamente na frequência e permanência dos estudantes PAEE do campo, trazendo índices elevados de abandono e evasão escolar.

Ferreira (2021) observa um aumento expressivo na evasão escolar dos estudantes PAEE na comunidade ribeirinha de Abaetetuba, no estado do Pará, que frequentaram o AEE nos períodos de 2020 a 2021. Os estudantes tiveram suas atividades escolares suspensas, com a finalidade de protegê-los, ocasionando prejuízos no processo de ensino e aprendizagem e abandono escolar.

Hilbig (2020) tem como foco abordar a formação de professores que atuaram nas escolas das Águas do município de Corumbá-MS no período de 2019 a 2020, buscando compreender as múltiplas interfaces entre educação especial e educação dos povos do campo. A autora

expressa que a evasão escolar e o abandono escolar são frequentemente descritos de forma rasa e preconceituosa, sem considerar todo o contexto educacional, social e econômico. Na busca pela responsabilização, apontam-se apenas a ausência de metodologias inclusivas, de formações e capacitações direcionadas à escolarização dos estudantes PAEE das águas.

Ainda persiste sobre os professores, continua a expor a autora, a culpabilização pelo fracasso, evasão e reprovação, tendo como justificativa a sua formação ou ausência de capacitações específicas. Compreende-se, nas falas de alguns professores, que eles se culpam ou culpam a falta de formação por não saber como lidar em algumas situações, ou não saber quais estratégias utilizar em alguns momentos com os alunos PAEE. Acontece que, na realidade, tanto o sucesso quanto o fracasso não dependem somente do professor ou de sua formação. Há que se valer de "[...] outros fatores (materiais adequados, recursos didáticos pedagógicos, acessibilidade, apoio de profissionais especializados [...]" (Hilbig, 2020, p. 84).

Nozu, Sá e Damasceno (2019) analisam, por meio de revisão bibliográfica, os serviços disponibilizados aos estudantes PAEE do campo nos estados do Mato Grosso do Sul, Amapá, São Paulo e Pará. Apesar de os estados deterem características culturais, sociais e econômicas diferentes, os dados revelam semelhanças entre si, como a atuação tímida na escolarização dos estudantes PAEE do campo, trazendo à luz "[...] o descumprimento pelos sistemas de ensino da garantia de direitos dos estudantes PAEE camponeses e indígenas" (Nozu; Sá; Damasceno, 2019, p. 60), gerando empecilho na sua permanência no ambiente escolar.

Gonçalves (2014) lembra que as pessoas com deficiência não residem somente nas áreas urbanas. Elas também estão inseridas no campo, e seus direitos de acesso a uma escola inclusiva devem ser respeitados, o que denota a importância da promoção da acessibilidade no campo. Contudo, Hilbig (2020) nota a falta de acessibilidade básica para atender aos estudantes PAEE residentes na região localizada no Pantanal Sul, de difícil acesso, no município de Corumbá-MS. Além da logística/distanciamento do perímetro urbano, constata-se a ausência de formações específicas para que o professor desenvolva a inclusão com os estudantes da região. Tal cenário acaba trazendo inseguranças em relação à permanência dos estudantes PAEE.

Anjos (2016), Fernandes (2015) e Caiado e Gonçalves (2013) desvelam a indisponibilidade de transporte escolar adaptado para receber o estudante PAEE, somado à ausência de professores capacitados para promover a sua inclusão e permanência.

Os desafios da escolarização dos estudantes PAEE do campo, evidenciados por Nozu, Silva e Santos (2018), são geralmente impostos pela distância das residências até a escola, ausência e/ou precariedade do transporte escolar, e estrutura física sem acessibilidade. Além

dessas barreias, Higbig (2020) lista a carência de materiais pedagógicos apropriados e a falta de profissionais especializados para atuar nas escolas do campo.

Nozu (2017) pontua que os elevados índices de analfabetismo, evasão escolar e reprovação derivam de instalações sem infraestrutura mínima para garantir o conforto dos estudantes, do fato de que o calendário e o currículo não atendem às especificidades dos estudantes do campo, além da precariedade da merenda escolar e do uso das

salas multisseriadas, influenciando diretamente no insucesso do estudante do campo.

Para Souza (2012), Fernandes (2015) e Anjos (2016), os segmentos educação no campo e educação especial, historicamente, não são prioridade das políticas públicas, sendo invisíveis aos olhos do Estado e, consequentemente, ocasionando a invisibilidade dos estudantes PAEE do campo nas políticas públicas inclusivas.

Coelho (2019), em pesquisa realizada nas escolas indígenas Amambai, Limão Verde, Taquaperi e *Takuaraty/Yvykuarasu* (Paraguassu), problematiza acerca da acessibilidade na comunicação, estratégias e metodologias adotadas pelos professores da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), descrevendo a dificuldade dos estudantes PAEE indígenas surdos no acesso ao AEE. Registra a necessidade de um professor intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e materiais pedagógicos adaptados que valorizem a cultura e a vivência do estudante PAEE do campo.

A escolarização dos estudantes PAEE passou a ser evidenciada a partir dos anos 2000, com a implementação de políticas públicas e ações efetivas direcionadas aos educandos PAEE, privilegiando a matrícula e a permanência na educação básica (Nozu; Sá; Damasceno, 2019). Nozu, Silva e Santos (2018) relatam o aumento de matrículas de estudante PAEE no campo na região do Centro-Oeste, com maior incidência de matrículas no ensino fundamental e menor incidência de matrículas no ensino médio. Tal cenário pode ter ocorrido devido à falta de oferta do ensino médio no campo, resultando, nos anos de 2007 a 2017, em um elevado número de evasão escolar. Para os autores, os estudantes PAEE da EJA do campo não são atendidos em sua totalidade pelo AEE e, quando esse atendimento é oferecido, as situações são precárias. No entanto, apesar da carência do AEE, no período de 2007 a 2017 houve um aumento nas matrículas de estudante no AEE do campo na EJA.

Hilbig (2020) alerta sobre a ausência de investimentos em acessibilidade, capacitações específicas e materiais pedagógicos. As ausências e as carências descritas não são pontuais e

exclusivas dos estudantes PAEE das escolas das Águas[22]. São desafios recorrentes nas escolas do campo em todo o território brasileiro.

Em estudos referentes à interface entre educação especial e educação do campo, Nozu (2017) aborda a existência de diversos povos do campo inseridos na educação do campo, com especificidades e características socioculturais singulares. No entanto, a maioria das publicações acadêmicas disponíveis sobre a temática identificam, como ponto de convergência das escolas do campo, a precariedade que persiste, tendo como percalços:

> [...] escolas distantes do lugar onde vivem as populações do campo; merenda escolar insuficiente; currículos e calendários alheios à realidade do campo; salas multisseriadas; material didático com temas que não se atentam à vida no campo; permanência dos altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão; formação docente deficitária. (Nozu, 2017, p. 63).

Lozano (2019), em estudo de caso desenvolvido em um município do interior de São Paulo, denuncia a falta de professores do campo capacitados no atendimento aos estudantes PAEE, causando insegurança e apreensão ao elaborar e planejar o plano de aula inclusivo. Em suas entrevistas e observações, o autor caracteriza a inclusão dos estudantes do campo como um processo em construção, seja na acessibilidade ou na ausência de tecnologia assistiva, atendimento educacional especializado e precariedade das políticas públicas inclusivas nas escolas indígenas do estado de São Paulo.

A subseção seguinte especifica os percalços e desafios da implantação das salas SRMs e a atuação do profissional do AEE no campo, diante de um modelo que não valoriza o contexto sociocultural da comunidade onde a escola está inserida.

7.2 O modelo de atuação do AEE atende às especificidades dos estudantes PAAE do campo?

Eloy (2020) e Coelho (2019) colocam em evidência a ausência de uma equipe multidisciplinar para diagnosticar e encaminhar o estudante PAEE para a sala SRM, o que acarreta um número elevado de estudantes que frequentam a sala de AEE com hipótese de deficiência.

[22] A SEMED passou a descrever como escolas das águas informalmente, a partir de 2008, por estarem localizadas em regiões descritas como de difícil acesso, que convivem com os períodos de cheias do Pantanal, tendo o transporte fluvial como o único meio de transporte acessível (Oliveira, 2018).

A equipe multidisciplinar avalia estudantes PAEE com base apenas no conhecimento curricular, desconsiderando "[...] os laços culturais, identitários, relacionais e de existência dos sujeitos do campo [...]" (Nozu, 2017, p. 162), ou seja, como público do AEE, utilizando olhares urbanocêntricos, com vivência e concepções utilizadas segundo as especificidades dos estudantes de escolas urbanas.

Palma (2016), Sá (2015), Fernandes (2015), Anjos (2016), Corrêa (2019) e Hilbig (2020) argumentam sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes PAEE do campo, dentre elas a ausência de uma equipe multidisciplinar e do profissional de AEE, a falta de acessibilidade nos ambientes escolares, pelo fato de as escolas estarem inseridas em locais de difícil acesso, e a inexistência de profissionais específicos para atender aos estudantes. Em determinados locais e datas, os estudantes são acompanhados por clínico geral, que os encaminha para os centros urbanos em busca de atendimentos específicos. Os estudantes têm, então, que se deslocar até a zona urbana para receber atendimento clínico especializado, neuropediatra, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo.

Nozu (2017) deduz que o parecer pedagógico que determina que o estudante é PAEE costuma ser replicado nos moldes urbanos, resultando em encaminhamentos por:

> a) indisciplina escolar e aos 163 comportamentos disruptivos; b) às dificuldades de variadas ordens que permeiam o processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns; c) às condições de cansaço, desgaste físico e privação de sono que incidem sobre os alunos, dificultando o aprendizado e podendo ocasionar baixo desempenho escolar; d) às diferenças socioculturais entre discentes do campo e docentes da cidade, sendo aqueles muitas vezes incompreendidos por estes pelos seus modos de ser, agir e pensar sobre/com o mundo (Nozu, 2017, p. 162).

Tais ações justificam o alto índice de estudantes do campo encaminhados para SRMs, sendo inseridos por questões socioculturais, associando as deficiências às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, sem levar em consideração os estímulos e o conhecimento prévio adquiridos no seu contexto social (Nozu, 2017).

De acordo com Caiado e Gonçalves (2013) e Nozu e Kassar (2020), para receberem atendimentos clínicos especializados, os estudantes precisam se deslocar para outra cidade ou região. Isso demanda um elevado custo financeiro da família no transporte, por residirem em locais de difícil acesso: "50% dos alunos não possuem laudo clínico ou parecer educacional especializado" (Nozu; Kassar, 2020a, p. 17), ou seja, não há apropriada identificação das deficiências e especificidades dos estudantes PAEE.

Nozu e Bruno (2021, p. 141) alertam sobre a capacidade das escolas do campo em "produzir deficiências em função de diferenças socioculturais e modos de existência dos

sujeitos do campo". Inexiste o parecer de uma equipe multidisciplinar, pautado em opiniões pedagógicas. Muitos alunos são encaminhados por professores regentes em razão de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem ou indisciplina. Diante da ausência do parecer técnico, o estudante é inserido na SRM com a descrição de 'em investigação', aguardando o parecer técnico, que demora aproximadamente dois anos para ser concluído (Nozu, 2017).

Quando olhamos para o contexto em que os estudantes PAEE se inserem, nas interfaces entre escola do campo e educação especial, temos um baixo índice de estudantes PAEE com parecer clínico e/ou pedagógico, gerando incertezas quanto a ser PAEE (Nozu, 2017; Nozu; Bruno, 2021).

Faltam profissionais para atuar no campo, devido à logística e à posição geográfica onde estão as escolas. Nozu e Kassar (2020) relatam que os estudantes com deficiência das Escolas das Águas não recebem o atendimento educacional adequado porque os profissionais especializados não se dispõem a ficar alojados na escola, um local de difícil acesso.

Nozu (2013; 2017) aponta a incidência de estudantes PAEE que, ao efetivarem a sua matrícula em uma escola pública do ensino regular, são, de forma automática, direcionados ao AEE após uma hipótese de diagnóstico, sem uma avaliação prévia de uma equipe multidisciplinar, "[...] quase que mecanicamente e sem uma avaliação adequada da existência e da definição de suas necessidades educacionais especiais" (Nozu, 2017, p. 57). O autor frisa que o AEE atua de forma desconectada com as questões socioculturais de "[...] caráter redutor, simplista e instrumental do AEE ofertado no formato das SRMs" (Nozu, 2017, p. 58).

É imprescindível que o AEE disponibilizado na educação do campo "[...] valorize e reconheça a identidade e a cultura dos povos do campo garantindo o acesso à educação, construindo práticas humanizadoras que viabilizem os povos do campo serem sujeitos de sua própria história" (Hilbig, 2020, p.73).

O quantitativo reduzido de professores de AEE no campo resulta em uma sobrecarga na atuação, devido à logística e à demanda, de maneira que se atendem apenas as escolas próximas às áreas urbanas (Fernandes 2015; Corrêa, 2019). Corrêa (2019), após análise dos indicadores educacionais da REME, apontou a atuação duas professoras de AEE itinerantes que atendiam a duas escolas em dias alternados, sendo que apenas duas escolas possuíam salas de SRM. As demais não exibiam espaços físicos específicos para o AEE ou materiais apropriados para atender à demanda dos estudantes PAEE dos assentamentos e distritos, escolas localizadas próximas do perímetro urbano de Corumbá num universo de 10 escolas polos e 10 extensões do campo.

Os autores Lozano (2019), Nozu e Bruno (2021); Moreira (2022), Vieira (2020) , Nozu e Kassar (2020) e Martins (2022) postulam que os estudantes PAEE não são atendidos no contraturno devido à falta de transporte escolar, o que impossibilita que o AEE seja realizado em sua essência. Ou seja, a educação especial precisa ser pensada e reformulada para atender às particularidades dos estudantes PAEE do campo. Em determinadas escolas em que os atendimentos ocorrem no contraturno, os estudantes PAEE permanecem por aproximadamente 8 horas no ambiente escolar nos dias de atendimento, devido à indisponibilidade de transporte, retornando após o término das aulas do período regular (Vieira, 2020).

Vieira (2020) relata que as escolas rurais[23] de Uberlândia-MG seguem o modelo educacional urbano, assim como o AEE não atende às singularidades dos estudantes PAEE. São atendidos de forma diversificada, ou seja, em determinadas escolas os atendimentos ocorrem no mesmo turno no ensino regular, porque a escola funciona em apenas um turno e há ausência de profissionais do AEE.

Não raramente, resulta-se em um modelo descrito pelos autores como "híbrido" de educação do campo e educação especial, ocorrendo em regime de alternância, ou seja, os estudantes PAEE são retirados de algumas disciplinas do ensino regular para serem atendidos na SRMs (Nozu; Kassar, 2020a; Nozu; Bruno, 2021).

Palma (2016), Corrêa (2019), Lozano (2019) e Vieira (2020) sublinham a falta de prioridade da rede de ensino no atendimento do estudante PAEE. Para os autores, a indisponibilidade de a escola em realizar o AEE no contraturno ocasiona prejuízos no processo de ensino e aprendizagem, em decorrência da sua retirada do ensino regular para o AEE. Tal contexto, na maioria das vezes, impossibilita a participação do estudante PAEE em todas as disciplinas, levando-o a recusar a receber o AEE em semanas de avaliações para que não haja prejuízo ao ensino regular (Palma, 2016; Corrêa, 2018).

Fernandes (2015) comenta sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE da rede municipal rural das escolas de Belém-PA. Observa que a falta de capacitação e o não alinhamento entre direção e corpo docente influenciam no atendimento pleno e inclusivo dos estudantes PAEE.

Sá (2015) e Vieira (2020) ressaltam a importância do Estado em oferecer formações continuadas direcionadas ao atendimento do, assim como proporcionar, a esses estudantes, acessibilidade arquitetônica e curricular.

---

[23] Terminologia utilizadas pela autora.

Anjos (2016) observou, no estado do Espírito Santo- ES, um aumento no número de estudantes PAEE no ensino regular no campo. No entanto, esse evento não favoreceu um aumento significativo de estudantes que frequentavam o AEE. Diante da impossibilidade de oferecer o AEE na escola de origem e devido ao fato de que as escolas estão próximas da zona urbana, os estudantes PAEE eram encaminhados para receber o AEE em escolas urbanas. Ao ser inserido na sala do AEE em uma escola urbana, onde o atendimento está conectado a um ambiente social e cultural diferente daquele em que está inserido, deixa-se de explorar toda a vivência do estudante PAEE, causando a desconexão sociocultural do estudante com o local onde o atendimento é oferecido (Anjos, 2016), sem levar em conta "as diferenças socioculturais entre discentes rurais e docentes urbanos" (Nozu, Bruno, 2021, p. 141).

Nozu e Kassar (2020) identificam muitas adversidades no atendimento aos estudantes PAEE do campo: falta de acessibilidade, carência de acesso à tecnologia assistiva, ausência da SRM que vá ao encontro das particularidades dos estudantes e atuação de professores do AEE que valorize o contexto sociocultural da comunidade onde a escola está inserida. Tudo isso se soma ao desafio árduo dos professores em realizar adequação curricular para o estudante PAEE do campo no contexto de turmas multisseriadas.

Diante desse panorama, apresentam-se os principais resultados encontrados na revisão e exploram-se algumas categorias analíticas acerca da invisibilidade da pessoa com deficiência no campo, bem como dos professores de AEE, cujo modelo atual não atende às singularidades dos estudantes do campo (Nozu, 2017; Nozu; Kassar, 2020a; Nozu; Bruno, 2021).

De modo geral, a literatura mostra que as escolas do campo que possuem AEE não suprem as necessidades dos estudantes PAEE. Tal atendimento é construído e pensado nos moldes urbanos, sem ocorrência no contraturno, realizando-se em paralelo com o ensino regular. Também vemos um quantitativo significativo de estudantes inseridos no AEE sem um parecer técnico de uma equipe multidisciplinar, o que dá margem ao ingresso de estudantes por questões culturais, comportamentais e de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem (Nozu, 2017).

Na subseção sequente, arrolamos as mazelas e a precarização da educação especial no campo, a ausência de investimentos em acessibilidade e mobilidade, a falta de profissionais especializados com currículos e as práticas pedagógicas desconexas das características culturais e sociais dos povos do campo. São fatores que evidenciam a invisibilidade e a carência de investimentos em recursos tecnológicos e financeiros com o advento da Covid-19 (Campos; Barbosa; Brandelero (2022).

7.3 A influência da Covid-19 na escolarização dos estudantes PAEE do campo

Campos, Barbosa e Brandelero (2022) analisaram, em um estudo quantitativo, a adoção do ERE em uma escola do campo localizada no estado do Paraná, tendo como sujeitos da pesquisa estudantes PAEE inseridos na SRMs, com diagnóstico de deficiência intelectual e distúrbio de aprendizagem. Evidenciaram a quantidade ascendente de estudantes PAEE na escola do campo tidos como com "dificuldades de aprendizagens". Nozu e Bruno (2021, p. 141) alertam sobre "[...] a capacidade de produzir deficiências em função de diferenças socioculturais e modos de existência dos sujeitos do campo". Questiona-se se a temática abordada seja relacionada à deficiência ou a questões socioculturais dos estudantes campesinos. No estudo quantitativo, os autores listam as dificuldades dos professores, estudantes e responsáveis diante da incrementação do ERE na escola do campo, realçando os entraves de acesso à internet e os insuficientes recursos tecnológicos essenciais para a inclusão dos estudantes PAEE do campo durante o ERE.

Conforme Campos, Barbosa e Brandelero (2022), do quantitativo de 28 estudantes entrevistados, somente dois tinham acesso à internet e a aplicativos específicos que permitiam acesso às aulas remotas, enquanto que os demais eram atendidos com materiais impressos. No estado do Paraná, o ERE era disponibilizado pelo aplicativo *Classroom*:

> [...] numa sala de aula virtual, os alunos podem interagir com os/as professores/as e realizar atividades. Para assistir às aulas e se apropriar dos conteúdos, utilizam outro aplicativo, o Aula Paraná. São aulas gravadas por professores, e disponibilizadas para o acesso na plataforma digital do Youtube, por Canais televisivos, e por meio do aplicativo baixado no celular (Campos; Barbosa; Brandelero, 2022, p. 76).

Os mesmos autores citam a complexidade da efetivação do ERE na escola do campo, que recebia comunidade em vulnerabilidade social e de baixa escolarização, que não dispunha de fermentas ou recursos digitais que dessem acesso ao aplicativo educacional. Os alunos ficavam restritos a mensagens de *WhatsApps* e apostilas impressas elaboradas segundo as especificidades dos estudantes PAEE.

A escola, durante o período pandêmico, aderiu à BA, com a finalidade de realizar a entrega de materiais pedagógicos a estudantes do campo em vulnerabilidade social. Ficou evidente a invisibilidade dos povos do campo, diante da ausência de transporte público, levando muitas famílias a ficarem restritas à sua comunidade, "[...] muitas delas a quilômetros de distância da escola, sem recursos para se locomover em muitos casos, dependem de vizinhos levarem/trazerem atividades para seus filhos" (De Campos; Barbosa; Brandelero, 2022, p. 77).

Para Campos, Barbosa e Brandelero, a pandemia desvelou a vulnerabilidade e a precarização do processo de ensino e aprendizagem, diante da ausência de recursos tecnológicos e metodologia pensada e planejada segundo as especificidades dos povos do campo.

Ferreira (2021) demonstrou, em seu levantamento de dados, a redução de 52,8% nas matrículas de estudantes PAEE, nos períodos de 2020 a 2021, nas escolas do campo localizadas nas ilhas de Abaetetuba – PA. Segundo o autor, um dos fatores que influenciaram esses números expressivos foi a ausência de tecnologias, recursos tecnológicos, domínio e práticas essenciais para utilizar as plataformas de ensino, "[...] de adequações que atendam às necessidades reais dos alunos com deficiência", e também "[...] em função da falta de amparo por parte da instituição escolar em 2020, ao não possibilitar recursos e mediações diferenciadas, com adequações metodológicas que auxiliassem o processo de ensino e ampliando as barreiras na aprendizagem". (Ferreira, 2021, p. 92).

Em decorrência das medidas de biossegurança, os atendimentos presenciais das SRMs foram suspensos. Diante do ineditismo da Covid-19, os professores do AEE tiveram que incrementar novas formas, métodos e recursos pedagógicos para atender aos estudantes PAEE do campo. Os professores de AEE confeccionaram atividades pedagógicas impressas adaptadas e jogos para estimular a atenção e a concentração dos estudantes PAEE, além de manter o vínculo estudante-escola, através de mensagens de texto enviados via *WhatsApp*, direcionadas aos estudantes PAEE que tinham acesso a recursos tecnológicos (Ferreira, 2021).

Segundo o mesmo autor, para a concretização do ERE materializado, de fato, na educação especial no campo, fazia-se necessária uma atuação colaborativa entre família e professor AEE, para viabilizar o acesso à escolarização dos estudantes PEE durante do período da suspensão das aulas.

7.4 Panorama dos resultados das pesquisas revisadas

Entre os maiores percalços na escolarização dos estudantes do campo no período pandêmico, estão: despertar o interesse dos estudantes PAEE nas atividades pedagógicas remotas; a ausência da atuação efetiva da família, seja pela baixa escolarização ou indisponibilidade de tempo devido às atividades profissionais do campo; a precarização de recursos tecnológicos, pelo fato de muitas famílias viverem em situações de vulnerabilidade social; a inexistência de políticas públicas pensadas e elaboradas para atender os estudantes do

campo; e a falta de um planejamento interdisciplinar alinhado e cooperativo entre os professores de área e professor de AEE (Ferreira, 2021).

Para Souza (2012), as escolas do campo necessitam de políticas públicas mais direcionadas à inclusão, que respeitem as particularidades e as vivências dos estudantes PAEE, visando não somente à sua matrícula, mas também ao seu sucesso no ambiente escolar.

Conforme Almeida (2018), as práticas pedagógicas em relação à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o sucesso da educação no campo ultrapassam o conhecimento político e pedagógico, pois consolidam os saberes e a vivência dos povos do campo. É crucial fazer com que essa parcela da população sinta, de fato, o pertencimento à comunidade onde vive.

Os achados na pesquisa levam a inferir que a discussão é diminuta em relação à educação especial oferecida no campo. Os direitos da pessoa com deficiência, descritos na Política Nacional de Educação Especial, não são implementados, na sua integridade, nas escolas do campo, restringindo-se ao direito de matrícula (Corrêa, 2009). A escola do campo necessita de formação docente e profissional, acessibilidade arquitetônica, mobiliária e curricular que levem em consideração a vivência do estudante com deficiência e o seu contexto sociocultural, com práticas inclusivas.

Corrêa (2019 apud Souza, 2011) tipifica a educação no campo e a educação especial como modalidades de ensino com características semelhantes de lutas e constantes acionamentos de afirmações; são segmentos historicamente esquecidos pelo Estado. As ações direcionadas aos públicos do campo são descoladas das singularidades e vivências dos estudantes, distanciando-os do ambiente escolar. Os principais causadores da situação são: a falta de profissionais especialistas e de formações continuadas voltadas ao PAEE no campo, a precariedade ou a ausência de tecnologias assistivas e a ocorrência de atendimento educacional no mesmo turno do ensino regular, sob a justificativa de falta de logística e de recursos para realizar o transporte de crianças e jovens PAEE. (Corrêa 2019).

Na próxima seção, discutimos o processo de escolarização de estudantes PAEE do campo no período pandêmico, sob a ótica da comunidade escolar (direção escolar, professores, família e estudante PAEE).

8.0 ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PAEE EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO PERÍODO PANDÊMICO

Esta seção tem a finalidade de analisar o processo de escolarização dos estudantes PAEE de uma escola do campo, localizada no município de Corumbá- MS, no período pandêmico. Os dados foram selecionados e analisados qualitativamente em categorias e subcategorias. Os materiais coletados nas entrevistas, orientam-se em categorias e subcategorias, previamente estabelecidas, de questionamentos elaborados no roteiro de entrevistas semiestruturadas, segundo os preceitos da análise de conteúdo segundo Bardin.

A análise das entrevistas semiestruturadas foi sistematizada em duas categorias e suas subcategorias, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7– Categorias e subcategorias das entrevistas semiestruturadas

Categorias	Subcategorias
O processo de ensino e aprendizagem no período de suspensão das aulas presenciais durante o período pandêmico.	- As aulas não presenciais da escola do campo: desafios e estratégias de enfrentamento. -Orientações e metodologias adotadas na escolarização dos estudantes PAEE. -Atuação da equipe pedagógica e da família no processo de ensino e aprendizagem no período das aulas remotas emergenciais
O processo de ensino e aprendizagem no retorno das aulas presenciais durante o período pandêmico.	- Orientações quanto ao retorno das aulas presenciais; - Dificuldades, desafios e superações quanto à retomada das práticas pedagógicas presenciais com os estudantes PAEE.

Fonte: Elaboração própria (2023).

As categorias e subcategorias constantes do quadro 7 foi produzida a partir das opiniões da equipe pedagógica, obtidas por meio do questionário semiestruturado com a finalidade de obtermos a percepção do estudante PAEE, do responsável, dos professores (regente, apoio inclusivo, AEE) e da direção escolar, sobre o processo de escolarização do PAEE do campo durante o período pandêmico.

8.1.1 As aulas não presenciais da escola do campo: desafios e estratégias de enfrentamento

No ano de 2020, a sociedade global foi surpreendida com o advento da Covid-19. Assim como em todo o mundo, nossos entrevistados ficaram perplexos diante da letalidade do vírus e da necessidade de suspensão de todas as atividades presenciais no ambiente escolar.

A professora Louzanira estava planejando e organizando o início do AEE, quando foi informada de que o Decreto Municipal Nº 2.263, de 16 de março de 2020, determinou que todas as unidades de ensino municipais tivessem suas atividades presenciais suspensas (Corumbá, 2020a). Também comunicaram que o MEC autorizou, em caráter emergencial, a suspensão das aulas presenciais e as substituiu, temporariamente, por atividades remotas emergenciais através de recursos de TI, sendo responsabilidade da instituição escolar "[...] a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações." (Brasil, 2020a).

No entanto, a escola do campo não dispunha de tecnologias que atendessem às singularidades da sua comunidade. Os professores e a direção escolar descrevem que, entre todos os recursos disponíveis pela SEMED, as ações viáveis e acessíveis restringiram-se ao material impresso e ao estabelecimento de contatos entre escola, estudante e família, com a criação de grupos de *WhatsApp*.

Em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei nº 14.040, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, possibilitando a reorganização do calendário escolar (Brasil, 2020a). No entanto, segundo relatos do pai, no ano de 2020 o estudante PAEE não teve acesso ao AEE no período em que as aulas presenciais estavam suspensas.

A diretora relata que a equipe pedagógica começou a elaborar, para os dias letivos, atividades não presenciais, orientações e estudos dirigidos organizados pelos professores, que eram inseridos na plataforma de ensino descrita como Plano de Estudo Tutorado (PET)[24]. Marcos menciona, na entrevista, que, com as aulas remotas, diante da impossibilidade de os

24 "O Plano de Estudo Tutorado (PET) reúne as atividades não presenciais utilizadas pelo professor da turma ou professores dos componentes curriculares, destinadas à interação com o estudante por meio de orientações e materiais impressos, estudos dirigidos, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, videoaulas, videochamadas, telefonemas e outras assemelhadas" (Corumbá, 2020b)

responsáveis terem acesso ao material digital, a escola, em consonância com a SEMED, disponibilizou atividades, em estilo PET, impressas na escola quinzenalmente.

A professora Leila compreende a necessidade da interação entre escola e estudante Miguel. Entretanto, pelas adversidades recorrentes na educação especial no campo, as aulas remotas não atenderam às suas características próprias. No relato da professora Leila, segundo Nozu (2017), reconhecem-se elementos históricos de invisibilidade, representados sob o olhar urbanocêntrico, com métodos e práticas que não vão ao encontro das necessidades dos estudantes do campo. Foram disponibilizados, aos estudantes do campo PAEE, os mesmos recursos destinados aos estudantes da zona urbana, sem levar em consideração o seu contexto social e geográfico. O único recurso foram os PETs impressos devido à indisponibilidade do acesso à internet, impossibilitando o uso da plataforma *online*, que seria uma ferramenta essencial para a interação aluno-professor, por meio dos canais de comunicação síncrona ou assíncrona.

Tais atitudes refletem a ausência de planejamento e de ações que consolidassem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do campo, resultando em dupla exclusão. Diante da invisibilidade nas políticas públicas, os discentes ficaram eximidos de direitos fundamentais, como as políticas educacionais inclusivas (Nozu; Silva; Santos, 2018). Nas palavras da professora Leila

> [...] reforçando que a educação especial, ela é muito importante, mas na zona rural, ela é um pouquinho complicada, realmente, porque o acesso a esses alunos, na época, era bem difícil. Então, a gente ter acessos a esses alunos era complicado. Porque não era sempre que a gente podia chegar até eles ou eles chegarem até a gente. Então, eu acho isso a parte que precisa frisar, porque a educação do campo é uma educação muito importante. A gente deveria ter tido mais acesso a esses alunos na época da pandemia, porque eu acho que, às vezes, a gente os deixava. Ai, não sei, era muito… isolados, às vezes, por não ter esse acesso. (professora Leila).

A professora do AEE sublinha que, no ano de 2020, não teve "[..] nenhum acesso à escola e aos estudantes. Eles (responsáveis) só retiravam e entregavam os materiais impressos (apostilas)". Depreendemos, nessa fala, uma sensação de angústia e frustração pela suspensão das aulas no processo de escolarização dos estudantes PAEE do campo, devido à ausência dos atendimentos presencias e à falta de canais de comunicação *online*. Era impraticável estabelecer contato presencial, diante da preocupação em preservar e cuidar da vida da comunidade escolar:

> O início do ano letivo de 2020 não teve muito a se fazer, porque não estava podendo fazer visita, não podiam os alunos virem à escola, em decorrência dos casos de Covid-19 estarem em alta, por fazerem parte do grupo de risco e apresentarem algumas

> comorbidades, influenciando na escolha do responsável em não retornar na escola para ter o atendimento AEE presencial (Professora Louzanira).

As atividades escolares no campo, em tempos de pandemia de Covid-19, deveriam ser mantidas e elaboradas coletivamente pelos "[...] entes federados, conselhos estaduais e municipais de educação [...]" (Brasil, 2020f, p. 33). Os estudantes PAEE deveriam participar de todas as atividades não presencias "[...] mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas [...]" (Brasil, 2020g, p. 32), enquanto durasse a suspensão das atividades pedagógicas presenciais no ambiente escolar em que estavam matriculados.

A SEMED, em conformidade com o Parecer nº 05/2020, emitido pelo CNE e a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que aborda a readequação do Calendário escolar, passou a disponibilizar, na rede municipal de ensino, atividades remotas "[...] para todos os anos e disponibilização em plataforma online para as Unidades Escolares; formação de professores em modalidade virtual e estratégias de comunicação virtual [...]" (Corumbá, 2022c), estabelecendo interação entre professor-estudante através de canais de comunicação gratuita "[...] WhatsApp, Facebook e e-mail" (Nozu; Kassar, 2020b, p. 10).

Em consoante com o parecer supracitado, a SEMED emitiu a normativa nº 002, de 08 de junho de 2020, estabelecendo orientações para a organização do Plano de Estudo Tutorado (PET), com a finalidade de disponibilizar atividades pedagógicas e orientações para serem desenvolvidas com a tutoria dos responsáveis:

> [...] composto por roteiros de estudos com atividades para serem realizadas no caderno do aluno, além das atividades de brincadeiras e interações, direcionadas aos alunos da Educação Infantil. O PET contém atividades por modalidade e etapa de ensino, sugestões de vídeos, de leituras e uma gibiteca [...] reúne as atividades não presenciais utilizadas pelo professor da turma ou professores dos componentes curriculares, destinadas à interação com o estudante por meio de orientações e materiais impressos, estudos dirigidos, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, videoaulas, videochamadas, telefonemas e outras assemelhadas (Corumbá, 2020c).

Não obstante, para a professora de apoio, na comunidade do campo, o acesso à internet era limitado e precário, ou seja, o ERE não atendia à situação específica dos estudantes PAEE do campo. Receberam um modelo pensado para os estudantes da zona urbana: "[...] quando pararam as aulas, a nossa preocupação realmente era como que a gente iria fazer. Porque na área rural não tem acesso à internet com facilidade. A primeira opção seriam aulas com acesso à internet, com vídeos, como lá não tinha [...]" (professora Leila).

Em consonância com os dizeres da Professora de Apoio, Bonilla e Halmann (2011, p. 286) relatam que, historicamente, os direitos dos povos do campo são marcados por omissões, que resultam nos "[...] piores índices socioeconômicos, como renda, analfabetismo e acesso às tecnologias, além de essa população ser relegada a uma educação precária, com currículos que não condizem com suas necessidades [...]".

A precariedade ou a ausência da conectividade nas escolas do campo são descritas por Bonilla e Halmann (2011) e Nozu e Kassar (2020b), pela ausência de investimentos públicos: "Fala-se muito sobre as aulas remotas e canais de comunicação nas escolas da cidade via WhatsApp, no assentamento não tinha como, pois nem todo mundo tem internet e quando tem o sinal é limitado" (professora Louzanira).

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 alerta sobre a utilização do ERE diante da fragilidade das famílias em vulnerabilidade, não apenas no Brasil, mas mundialmente, diante do acesso aos recursos tecnológicos, revelando omissões históricas envolvendo os grupos minoritários "incluindo aqueles com deficiências" (Brasil, 2020b).

Na LDB, a educação especial é definida como uma modalidade transversal, estando presente em todas as etapas e níveis da educação, devendo-se incluir os estudantes PAEE do campo no PET. O parecer CNE/CP nº 11/2020 recomenda que sejam respeitadas "[...] as idiossincrasias de cada realidade, as condições e recursos mínimos de que disponham para que haja participação nas atividades propostas." (Brasil, 2020b).

Durante a suspensão das aulas presenciais, a SEMED e a direção escolar passaram a disponibilizar os PETs impressos, entregues aos estudantes pela direção ou pela equipe administrativa. Os responsáveis deveriam se deslocar "[...] até a unidade polo de origem (zona rural) para realizar a entrega das atividades às famílias dos alunos, bem como para transmitir as orientações necessárias e ainda dirimir quaisquer dúvidas porventura existentes" (Corumbá, 2020b, p. 8). A gestora, em conformidade com a instrução normativa SEMED nº 002, de 08 de junho de 2020, pedia aos responsáveis, via *WhatsApp,* para se deslocarem até a escola do campo para retirar o PET impresso: "a gente solicitava aos responsáveis que podiam vir buscar na escola e os que não podiam, a escola fazia a busca ativa, por meio do transporte escolar e entregava para os alunos" (diretora Luana).

Diante dos documentos federais e municipais, os relatos das entrevistas evidenciaram a invisibilidade dos povos do campo, com omissões sistemáticas em consolidar e efetivar as políticas públicas direcionadas ao bem-estar, impossibilitando seu "[...] acesso aos direitos básicos, como saúde, educação, trabalho e suas reações com a família, comunidade e os

movimentos sociais" (Anjos, 2016, p. 88). As aulas remotas emergenciais foram pensadas e planejadas para quem tinha acesso a recursos tecnológicos. Nas comunidades urbanas carentes e nas comunidades do campo, o ERE foi restrito a atividades impressas e interação via *WhatsApp. O* ERE deveria ser pensado e elaborado segundo Anjos (2016, p. 33), "[...] com ênfase no respeito aos valores, culturas, formas de produção de uma dada realidade do campo".

Na próxima subseção, discorremos sobre as orientações e metodologias direcionadas à escolarização dos estudantes do campo e as ações cooperativas entres os professores no processo de ensino e aprendizagem, durante o período das aulas remotas.

8.1. 2 Orientações e metodologias adotadas na escolarização dos estudantes PAEE

As práticas pedagógicas no campo e na educação especial são marcadas por lutas que reivindicam a consolidação e a universalização do ensino. Hilbig (2021), entre outros estudiosos, registra a precarização dos serviços públicos disponibilizados aos povos do campo. Nesta subsecção, tratamos da ausência de investimentos educacionais apropriados, durante a pandemia, resultando em um modelo híbrido de ERE, educação do campo e educação especial.

A Resolução/SEMED Nº122, de 17 de agosto de 2020, emitiu orientações sobre os objetivos do PET, com ênfase na educação básica atendida pela SEMED, educação infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação especial. Não há, porém, um direcionamento do PET às escolas do campo, para seguir o que o artigo 28 da LDB estabelece: "[...]os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região" (Brasil,1996), com disponibilização de "[...] conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural" (Brasil,2023).

Como confirmaram os entrevistados, a falta de recursos tecnológicos levou à efetivação limitada do ERE e ao uso dos PETs impressos, identificados por alguns como 'Apostilas'. Assim se expressou o professor Getúlio:

> Eles pediam para trabalhar muito com a internet. Infelizmente, nossos alunos da zona rural não têm acesso com facilidade. Aqui na escola ainda tem, mas em suas casas é muito difícil. E essa interação se resumia a xerox, às redações escritas, mesmo no papel, que era levado a ele. Entretanto, a gente priorizava trabalhar atividades que se relacionavam com o cotidiano e que promovessem praticidade na elaboração delas.

No período de suspensão das aulas, a professora do AEE buscou interação com o NEEI. A Lei Complementar nº 315, de dezembro de 2022, em seu artigo 6°, institui, como uma das atribuições do NEEI, "supervisionar, orientar, atender, monitorar e divulgar os serviços que promovam a política de inclusão dos estudantes públicos da Educação Especial no município de Corumbá" (Corumbá, 2022d, p. 2). Essas promoções devem ser acompanhadas pelo assessor técnico-pedagógico do Núcleo de Educação Especial e inclusão, em consonância com a Resolução/SEMED nº 122, de 17 de agosto de 2020, que estabelece que todas as atividades pedagógicas encaminhadas aos estudantes PAEE deveriam "ser acompanhadas pelo assessor técnico pedagógico do Núcleo de Educação Especial e inclusão" (Corumbá 2020d). O assessoramento do NEEI era de suma importância para direcionar a atuação do AEE no período pandêmico.

> Foi difícil, acredito que o NEEI teria que estar mais presente. Não digo todos os dias, mas, pelo menos, uma vez por semana, porque eu posso estar enrolando ali. Se eu quiser enrolar, eu posso enrolar, entretanto, não é o meu objetivo fazer isso, mas isso pode acontecer por parte de outros profissionais. Deixando de lado o real objetivo, que é fazer com que esse aluno saia dessa dificuldade. Eu fui buscando aqui e ali, para ver como é que podia fazer, buscando auxílio junto à coordenação, porque eles conhecem os alunos, possibilitando auxiliar o aluno nesse período atípico (Professora Louzanira).

A Professora Leila entrou em contato com o quadro técnico do NEEI, solicitando orientações sobre recursos e habilidades a serem inseridas no PET. As orientações priorizaram o processo de ensino e aprendizagem do estudante Miguel, demostrando ter conhecimento prévio de suas habilidades e competências curriculares já consolidadas. Segundo depoimento da professora de apoio "A técnica falou para priorizarmos a alfabetização desses alunos. Trabalhar a alfabetização, sílabas simples, sílabas complexas para motivar a leitura e assim, por conseguinte, outros processos da aprendizagem".

As orientações emitidas pelo quadro técnico do NEEI estão alinhadas com a lei complementar nº. 315, que trata de ações pedagógicas inclusivas e tem a intencionalidade de estabelecer a "[...] promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem" (Corumbá, 2022d, p.2).

De acordo com os entrevistados, a pandemia interferiu no processo de ensino e aprendizagem. Antes, as aulas eram repletas de interação e intencionalidade. O professor acompanhava e interagia com o estudante Miguel, avaliava o processo de ensino e aprendizagem, formulava estratégias e metodologias que favoreciam o alcance dos objetivos

traçados. A impossibilidade de contato com os estudantes, no período das aulas remotas, gerou inúmeras incertezas:

> Como a gente está numa área de zona rural, o acesso era a parte que a gente tinha mais dificuldade. Porque ter acesso aos alunos era mais difícil. Então, a gente levava as apostilas, mas a gente não tinha um feedback desses alunos. Tipo, como será? Eles estão com dificuldade? Ou eles não estão com dificuldade? Eles estão conseguindo? Eles estão conseguindo ler? Essa era a parte mais difícil (professor Getúlio)

O CNE, através do Parecer nº 05/2020, emitiu orientações sobre o atendimento dos estudantes brasileiros diante das atividades pedagógicas não presenciais:

> [...] aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial. (Brasil, 2020b).

Segundo o CNE, os sistemas de ensino municipal, estadual e federal "[...] têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias [...]" (Brasil, 2021a) que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE mediadas pelas TIs (Brasil, 2020a).

Na subseção a seguir, abordamos a relevância do alinhamento entre a equipe pedagógica, a família e a escola, na promoção de efetivação das atividades pedagógicas disponíveis via PET, e a utilização de canais de comunicação com a escola para receber orientações, metodologias e recursos durante o período pandêmico.

8.1.3 Atuação da equipe pedagógica e da família no processo de ensino e aprendizagem no período das aulas remotas emergenciais

Segundo o Parecer CNE/CP nº 11/2020, as atividades remotas emergenciais foram destinadas aos estudantes do sistema educacional brasileiro, incluindo todos os estudantes PAEE (Brasil, 2020b). Com base nesse Parecer, a SEMED emitiu orientações que reforçavam a inclusão dos estudantes PAEE, mediante atuações colaborativas entre os professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, descritas no artigo 14 (Corumbá, 2020d, p. 6):

> Os professores especializados em educação especial, quais sejam: professores de apoio em ambiente escolar, professores do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional, tradutor intérprete de Libras, em articulação com o professor regente e a equipe pedagógica da escola, ficarão responsáveis pelas adequações das atividades, dos materiais dos estudantes da educação especial, que devem ser acompanhadas pelo assessor técnico da Educação Especial.

No entanto, a fala da gestora desvela a ausência da atuação da professora do AEE no planejamento e elaboração dos PETs direcionado ao estudante Miguel. Durante o período atípico, seria de suma importância que a professora do AEE restabelecesse o "[...] trabalho articulado com os professores regentes das salas de aula comuns inclusivas" (Brasil, 2020g, p. 10):

> "[...] foram feitas as apostilas, porém, adaptadas pelas professoras de apoio, porque, na época, a gente contava com duas professoras de apoio e elas ficavam com os alunos em sala de aula. Como não tinha essa possibilidade, elas faziam atividades juntamente com as professoras das salas, adaptavam atividades para esses alunos, conforme as necessidades deles." (diretora Luana).

Com as medidas de distanciamento social e a precariedade da internet, a interação da professora Louzanira com os demais professores envolvidos na escolarização do estudante Miguel foi comprometida. Um dos fatores determinantes para que houvesse uma mínima interação entre os professores do AEE, a professora de apoio e o professor regente foi a adoção do teletrabalho, condicionando os professores a "cumprir apenas 20% da jornada de trabalho presencialmente, na unidade escolar, de preferência em um único dia da semana" (Corumbá, 2020c, p. 8). A professora Louzanira pertence a uma parcela considerável de professores que residem na comunidade onde se localiza a escola. Sua comunicação, portanto, se restringiu aos grupos de *WhatsApp.*

A diretora descreveu a atuação dos professores regentes com a professora Leila, no planejamento e na elaboração dos PETs que foram disponibilizados ao estudante Miguel. A educadora de apoio atuou em conformidade com a Resolução/SEMED Nº122, que atribuiu ao professor de apoio inclusivo:

> I - planejar e elaborar as atividades do PET, conjuntamente com o professor regente ou responsável de cada componente curricular, em consonância com os documentos curriculares emanados da Secretaria Municipal de Educação, que deverão ser apreciados pela coordenação pedagógica; II - realizar as adaptações curriculares de acordo com a(s) necessidade(s) educacional(is) específica(s) do(s) aluno(s) que acompanha." (Corumbá, 2020d, p. 6).

Os professores regentes, juntamente com a professora Leila, atuaram coletivamente para favorecer o processo de escolarização do estudante Miguel no período da suspensão das aulas presenciais.

> Eles faziam junto com o professor ou professor de apoio. O professor de apoio era o que mais ficava vinculado ao aluno. Então, a gente trabalhava assim, a gente trabalhava tal atividade com ele, o regente vinha e mostrava a atividade. Esse professor de apoio falava se as atividades estavam atendendo às especificidades do aluno público da educação especial. Eles modificavam a atividade, conforme a orientação do professor de apoio, porque ele estava com mais contato com os alunos e quando esse aluno tinha mais dificuldade, a gente fazia essa questão. Então, fizemos assim. (Diretora Luana).

De acordo com o professor Getúlio, as recomendações iniciais eram para desenvolverem atividades remotas "e ferramentas gratuitas disponíveis, valendo-se das mais adequadas aos estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino" (Corumbá, 2020d), mas os estudantes só teriam acesso à internet no ambiente escolar.

O professor Getúlio demostrou, como resultado da articulação, a construção de conteúdos pensados e planejados de modo "emancipatório, inclusivo, relevante e organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando que as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos sejam articulados ao saber acadêmico" (Corumbá, 2022d, p.1), disponibilizadas em:

> Textos, xerox, no caso do aluno, ilustrações, desenhos, perguntas que venham gerar respostas pra que eles pensarem em cima do conteúdo. Como eu sou da matemática, não priorizei o algoritmo de resolução, mas sim a capacidade de interpretação e de raciocínio para resolver situações-problemas que são exigidas no seu dia a dia. (professor Getúlio)

O docente demonstrou preocupação em planejar conteúdos que valorizassem as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes PAEE. Ele discorreu sobre a importância de o professor do campo buscar metodologias pedagógicas e recursos para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos históricos produzidos pelos povos do campo, com conteúdos construídos a partir das características socioculturais da comunidade do campo.

A Resolução/SEMED nº 122 informa que os conteúdos deveriam ser elaborados sob a orientação do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul (CRMS) e a BNCC, com as devidas adequações descritas no PEI, sendo levado em consideração o grau de autonomia para a realização da atividade pedagógica proposta, com mediação dos responsáveis e disponibilização de recursos educacionais que seriam utilizados na realização das atividades remotas emergenciais (Corumbá, 2020d).

No desenvolver da entrevista, ficou clara a ausência de interação do estudante / família com os professores no período de suspensão das aulas. A mesma ideia apareceu na entrevista da professora Leila, juntamente com a descrição da professora Louzanira, devido à ineficácia dos sistemas de internet na comunidade do campo.

De modo semelhante à descrição da professora Louzanira, a indisponibilidade de acesso não foi um percalço exclusivo dos estudantes do campo. Também nas escolas urbanas experimentaram dificuldades. O Parecer CNE/CP nº: 6/2021 mostrou que "as redes municipais se valeram preponderantemente de material impresso (95,3% das redes municipais)" (Brasil, 2021a, p. 4), dados que podem ter correlação com as "diferenças estruturais que alicerçam as desigualdades e que as fortalecem devido ao sistema capitalista, o qual nossa sociedade vivencia" (Mendes, 2023, p. 60).

Marcos relatou que, durante as aulas remotas, não recebeu orientações da professora Louzanira, da professora Leila ou dos professores regentes, destoando das orientações emitidas pelo parecer CNE/CP Nº: 16/2020 sobre o alinhamento entre todos os agentes envolvidos, "por meio de tecnologias de comunicação e/ou outros meios, que viabilizem atendimento ao aluno e apoio à família, para a realização das atividades" (Brasil, 2020g). A família enfrentou inúmeras barreiras para desenvolver os PETs com o filho, "porque eu tinha que ensinar e trabalhar na lida do campo. Não foi fácil não, a gente nunca fez tudo que tinha que fazer" (Marcos).

Santo (2021) explana que os povos dos assentamentos de Corumbá – MS têm, como principal fonte de renda, a agricultura familiar [25], com o cultivo de verduras, hortaliças, grãos e criação de animais, ou seja, atividades ligadas à pecuária e à lavoura. Marcos sendo o progenitor tinha que criar alternativas, não apenas para estabelecer a escolarização do seu filho, mas para manter a renda familiar, diante da suspensão das feiras livres de Corumbá e Ladário. De acordo com o autor citado, a comercialização nas feiras livres era o maior meio de venda. Os pequenos agricultores do campo "possuem quatro vezes mais chances de entrar na linha da pobreza se comparados a outros indivíduos, empregados em diferentes setores da economia" (Santo, 2021, p. 220).

Apesar das adversidades dos responsáveis do estudantes em retirar e entregar os PETs quinzenalmente (Corumbá, 2020b), enfrentando a alteração repentina na rotina do estudante PAEE, com a adoção de metodologias e recursos pedagógicos para exercer o ensino tutorado. (Trovo, 2023). Os PETs eram "avaliadas conforme previsto no Plano Educacional Individualizado e arquivadas no portfólio do estudante" (Corumbá, 2020b, p. 6).

[25] "[...]que utilizam a mão de obra da própria família nas atividades; que têm uma parcela mínima da renda familiar obtida a partir ou das atividades econômicas ligadas à sua propriedade, ou que dirigem seu empreendimento com sua família" (Santo,2021, p. 132).

Para tentar sanar os problemas, segundo o Decreto nº 2.418, de 7 de outubro de 2020, as unidades de ensino passaram a oferecer aos estudantes e responsáveis "atendimento por meio do serviço denominado Reforço/Plantão Tira-Dúvidas, agendado e organizado pelas unidades escolares" (Corumbá, 2020e, p. 15). Criaram um canal de comunicação entre as famílias que não dispunham de recursos tecnológicos com a equipe pedagógica, ações alinhadas ao Parecer CNE/CP n° 11/2020, com as "Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, no contexto da Pandemia", sobre as "medidas de prevenção à evasão das atividades do atendimento educacional especializado, bem como da escolarização".

O atendimento descrito pela SEMED como reforço ou plantão teve a intencionalidade de tornar o ensino democrático, com equidade, por meio de ações que buscaram recursos para garantir o "direito à educação de populações vulneráveis e marginalizadas sócio, cultural e economicamente" (Nozu, 2017, p. 65). O estudante Miguel passou por inúmeros desafios e percalços no período pandêmico. A ausência natural de conhecimento de práticas e métodos pedagógicos dos pais/responsáveis impactou diretamente na efetivação das aulas remotas emergenciais: "As atividades iam para casa, enviadas pelos regentes, só que às vezes os alunos não conseguiam desenvolver em casa, porque na verdade, os pais tinham dificuldades em ajudá-los a desenvolver as atividades propostas."

Hilbig (2021, p. 107) discorre sobre a dificuldade dos estudantes do campo em desenvolver "atividades no ambiente doméstico, de ajustes às especificidades e às singularidades de cada aluno, a falta da mediação de um professor e as limitações que a ferramenta tecnológica impõe sobre as formas de interação" escola-estudante, somando-se à ausência de práticas pedagógicas para auxiliá-los na realização das atividades remotas. A equipe escolar passou a disponibilizar momentos de tutoria presencial na escola de aproximadamente duas horas para atender ao estudante PAEE na realização das habilidades propostas:

> No caso de dificuldade maior do aluno, para verificar com a família se ele poderia realizar a tutoria presencial, a gente marcava horários específicos para o aluno vir na escola, até o limite de duas horas, se não me engano, era o limite de duas horas por aluno para ser atendido, para não ter a questão do contato, mas para que ele pudesse receber um reforço na atividade, a qual apresentava mais dificuldade em realizar (diretora Luana).

Conforme a diretora, os responsáveis que não autorizaram os filhos se deslocarem até a escola para receberem orientações pedagógicas, ficaram limitados ao contato através de mensagens via *WhatsApp*. Bonilla e Halmann (2011) explicam que a situação foi resultante da

omissão do estado na promoção e "articulação de políticas públicas para acesso às tecnologias nas escolas e nas comunidades" (p. 303). Conforme narrativa da diretora Luana:

> Estabelecemos contato com os responsáveis por telefone, solicitando-os sempre esse contato via *WhatsApp*, da forma que a gente podia. Para o aluno sentir que a escola estava com ele naquele momento e sentir também que ele podia confiar e que a gente ia ajudar ele no pedagógico, nas dificuldades dele, de forma geral.

Nesta seção, pela análise dos documentos oficiais da SEMED e descrição dos entrevistados, constatamos as limitações dos estudantes do campo em ter acesso pleno aos recursos do PET no período de suspensão, contrapondo-se ao Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a "incrementação de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades" (Brasil, 2010) da comunidade do Campo onde a escola está inserida.

Diante das adversidades surgidas, a equipe pedagógica movimentou-se, em conjunto com os professores, elaborando estratégias e metodologias para atender o estudante Miguel, conforme a confecção do PET. As atividades foram construídas colaborativamente entre professores regentes e de apoio educacional inclusivo, com a intencionalidade de atender "às necessidades pedagógicas, específicas, sociais e culturais dos alunos público-alvo da Educação Especial oriundos do campo" (Nozu, 2017, p. 169).

8.2 O processo de ensino e aprendizagem no retorno das aulas presenciais no período pandêmico

A seção aborda o retorno das aulas presenciais no município de Corumbá, sob a ótica dos participantes da pesquisa, com o alinhamento às produções acadêmicas e documentos oficiais federal e municipal.

8.2.1 Orientações quanto ao retorno das aulas presenciais

O município de Corumbá autorizou o retorno gradual das aulas presenciais "[...] da Rede Municipal de Ensino - REME a partir de 02 de agosto de 2021" (Corumbá, 2021a, p. 1). Segundo relatos da gestora, as aulas presenciais na escola do campo retornaram em conformidade com o Decreto Nº 2.620, de 15 de julho de 2021: "[...] começou no

semipresencial em 21 de agosto de 2021, voltamos com as aulas escalonadas e alternadas, para a gente conseguir ter o distanciamento social" (Gestora). Segundo a gestora, seguiram a Resolução Nº 142, de 31 de agosto de 2021, que definiu o retorno com "[...] alternância de grupos de 25% e até 50% dos alunos da mesma turma entre os momentos presenciais" (Corumbá, 2021b, p. 4). Os estudantes foram divididos em turmas, "sendo um grupo atendido nas semanas 1 e 3; e o outro grupo nas semanas 2 e 4, com duração de até 4 horas por período" (Corumbá, 2021b, p. 5). Os professores passaram a ter dupla jornada, com aulas "de forma presencial, e estar atento aos pais e alunos que estavam estudando de forma remota, sanando dúvidas dos educandos e dos pais" (Mendes, 2023, p. 72).

A gestora seguiu as recomendações emitidas pelo programa PROSSEGUIR, de acordo com os percentuais descritos na Quadro 8.

Quadro 8 Acondicionamento das aulas presenciais municipais em conformidade com as cores de bandeiras do programa PROSSEGUIR

ETAPA	CEMEIS	ENSINO FUNDAMENTAL
Grau extremo - Bandeira Cinza	Atividades Não Presenciais	Atividades não Presenciais
Grau Alto - Bandeira Vermelha	25% dos alunos por período	25% dos alunos por período
Grau médio - Bandeira Laranja	100% dos alunos em turno parcial	50% dos alunos em turno parcial
Tolerável - Bandeira Amarela	100% dos alunos em turno parcial	50% dos alunos em turno parcial
Baixo - Bandeira verde	100% dos alunos em turno integral	100% dos alunos em turno parcial ou integral

Reimpresso do Decreto nº 2.620, de 16 de julho de 2021, (Corumbá, 2021a, p. 2)

Para o retorno das aulas presencias, os responsáveis do estudante precisaram emitir autorização, nos "[...] termos de compromissos assinados no início do ano letivo que foi apresentado em uma reunião envolvendo a comunidade escolar, sendo abordadas as medidas de biossegurança frente à Covid-19 incrementadas na escola do campo" (Diretora Luanna).

O parecer CNE/CP nº 11/2020 definiu como uma das ações "[...] de segurança e prevenção essenciais para retorno às aulas presenciais para todos os alunos inclusive para aqueles com deficiência" (Brasil, 2020f, p. 7). A diretora ressaltou: "[...] com o retorno das aulas, a escola passou a realizar a higienização da escola, uso obrigatório de máscaras e higienização das mãos".

Nas entrevistas, observamos a incidência dos termos ansiedade e insegurança em face daquele contexto: "[...] a qualquer momento, pessoas muito próximas poderiam ser contaminadas e era preciso lidar constantemente com o risco de ter que lidar com a morte de amigos e familiares [...]" (Dias, 2023, p. 80). A professora Louzanira teceu comentários sobre

> [...] a insegurança do responsável em autorizar o estudante em retornar com as aulas e os atendimentos do AEE, devido ao poder de transmissibilidade e letalidade do Vírus Covid-19. No entanto, a equipe pedagógica conscientizou os pais sobre os protocolos de segurança que foram incrementados na escola.

As aulas presenciais retornaram no segundo semestre de 2021, na Rede Municipal de Ensino, diante da inclusão dos profissionais da área de educação e a vacinação em massa dos munícipes corumbaenses, por fazerem parte "[...] do estudo VEBRA COVID-19 (Vaccine Effectiveness in Brazil Against COVID-19), que pesquisa a efetividade e impacto da vacinação em massa na região de fronteira com uma única dose" (Corumbá, 2021a, p. 1).

Conforme o Parecer CNE/CP Nº: 16/2020, a equipe pedagógica alertou os responsáveis que os estudantes deveriam "[...] retornar com as atividades escolares presenciais na escola" (professora Louzanira) "no mesmo momento que os demais, já que não existe correlação entre deficiência e risco aumentado para a COVID-19" (Brasil, 2020g, p. 8).

O estudante Miguel reconheceu o seu contentamento em retornar às atividades presenciais: "fiquei feliz em poder estar junto aos meus amigos e professores, poder conversar e brincar na escola". Koll (2010, p. 66) refere-se aos momentos de interação social "como forma privilegiada de acesso à informação".

Mendes (2023) fala de sentimentos como os relatados pela Diretora:

> [...] voltaram, de uma forma geral, muito ansiosos, muito sensíveis, voltaram chorando, tudo eles choravam. Então, tem um aluno específico que chorava bastante. Qualquer situação que não fosse mais assim, que ele tivesse um obstáculo menor que fosse, seja na brincadeira esportiva, seja lá dentro da sala de aula, ele chorava (diretora Luana).

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021, recomendou que "[...] os sistemas de ensino, as Secretarias de Educação e as instituições escolares devem oferecer ações de acolhimento aos profissionais de educação, aos estudantes e respectivas famílias" (Brasil, 2021b, p. 3). Em conformidade com as recomendações do CNE, a equipe pedagógica inseriu práticas culturais para trabalhar as questões socioemocionais dos estudantes:

> Devido a essa ansiedade, esse descontrole, esse emocional extremamente abalado, que nós recebemos dele, em conversa, a equipe gestora, nós chegamos nas atividades culturais. Isso aí eu acho que foi o grande divisor de águas na escola. Sexta-feira cultural, porque eles iam para a frente, eles contavam piada, eles se divertiam, eles ouviam músicas, eles cantavam as músicas e eles se socializaram mais. Então, nesse instante que a gente criou a sexta-feira cultural, foi perceptível a melhora para eles emocionalmente. E aí, a gente conseguiu trabalhar mais facilmente o pedagógico. Então, essa ação pedagógica foi um divisor de águas nesse ano da pandemia, principalmente, tanto é que a gente continua até hoje com a sexta-feira cultural, de tão efeito positivo que surgiu (diretora Luana).

As atividades culturais foram essenciais para a interação, socialização e acolhimento dos estudantes do campo, com a "[...] promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido[...]", considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias, bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de ações de educação. (Brasil, 2021b, p. 2).

8.2.2 Dificuldades, desafios e superações quanto à retomada das práticas pedagógicas presenciais com os estudantes PAEE

Mendes (2023) menciona os desafios no processo de escolarização dos estudantes corumbaenses em vulnerabilidade social que não tiveram acesso pleno aos recursos disponibilizados pelo PET, tornando um "[...] grande desafio para a recuperação dos conteúdos precedidos durante à pandemia" (Mendes, 2023, p. 88). As situações relatadas pela gestora demonstram como conseguiram contornar as dificuldades para o estudante Miguel retomar as atividades presenciais:

> [...] ao deparar com os conteúdos e habilidades não consolidadas a equipe pedagógica e a professora do AEE, que fazia atividades adaptadas, que conversava com ele, para ele se sentir seguro, para desenvolvê-las, com a finalidade de não frustrar os alunos e desestimulá-los em participar as atividades escolares. Essas atividades a gente realizou com vários alunos da sua mesma situação (diretora Luana)

A gestora ressaltou a atuação da professora do AEE em "Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial" (Brasil, 2008), "[...] considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares" (Corumbá, 2020c p. 2) com a finalidade de "[...] reparar as perdas relacionadas com as aprendizagens ocorridas durante o longo período da pandemia da Covid-19" (Brasil, 2020g).

O professor Getúlio depôs que, no retorno das aulas presencias, os alunos retornaram desmotivados a frequentar as aulas e a realizar as atividades pedagógicas propostas. Diante desse desafio, o professor regente passou a incrementar práticas pedagógicas para estimular o vínculo estudante-escola:

> O desafio foi que ele perdeu aquele foco de início. Antes da pandemia, ele gostava da escola no sentido de vir pra estudar. Com o retorno pós-pandemia, os estudantes retornaram mais cansados, menos estimulados. Porém, mesmo com esses desafios,

> fomos habituando-os à sua normalidade, no desempenho das atividades pedagógicas (professor Getúlio).

O Decreto Nº 11.079, de 23 de maio de 2022, intitulado de Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica cita que as escolas deveriam "desenvolver estratégias motivacionais e competências socioemocionais dos discentes e fortalecer as relações entre família e escola" (Brasil, 2022) em decorrência dos impactos emocionais da comunidade escolar pela Covid-19. As escolas deveriam promover "[...] ações que possibilitem elevar a frequência escolar e reduzir os índices de evasão e de abandono escolar." (Brasil, 2022). A REME, na Resolução Nº 142, de 31 de agosto de 2021, determinou que "[...] as unidades escolares deverão organizar suas equipes para a Busca Ativa Escolar" (Corumbá, 2021b, p. 8).

A professora do AEE e a gestora realçaram que as BAs ocorreram em conformidade com as orientações emitidas pela SEMED, tendo como público-alvo os estudantes que "não apresentaram qualquer atividade do PET do ano letivo; não frequentaram as atividades presenciais; não foi encontrado pelos meios de contatos disponibilizados no ato da matrícula e; não foi localizado no endereço residencial informado" (Corumbá, 2021b, p. 8). Obedecendo às diretrizes da SEMED, a "[...] escola fazia a busca ativa, por meio de carro, do transporte escolar" (Diretora Luana).

Além de exercer as atribuições de "[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação do estudante, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, p. 1), com o advento da Covid-19, a professora do AEE passou a

> realizar o atendimento presencial, de acordo com as normas de biossegurança, para auxiliar os alunos com necessidades especiais, a fim de diminuir os prejuízos relacionados às aprendizagens; III. Manter o contato social com os estudantes, para que não haja perda do vínculo educacional e do sentimento de pertencimento; IV. Interagir com os pais e/ou responsáveis dos alunos para que a participação no processo de aprendizagem seja garantida; V. Realizar o atendimento e o acompanhamento domiciliar aos alunos, quando autorizado pelos pais e/ou responsáveis (Corumbá, 2021b, p. 6).

Seguindo as orientações da SEMED, a professora do Louzanira realizou avaliação diagnóstica após o retorno presencial dos atendimentos, possibilitando a "identificação das necessidades educacionais específicas" do estudante PAEE do campo (Brasil, 2008, p. 3), criando estratégias e métodos que fossem ao encontro da sua individualidade. Fez-se necessário, também, que o plano do AEE envolvesse "[...] o desenvolvimento cultural do indivíduo, e não exclusivamente para a superação das suas limitações biológicas [...]" (Lozano, 2019, p. 33), que valorizasse "[...] sua cultura, saberes locais, lutas, conquistas e memória" (Ferreira, 2021 p. 86).

Nos comentários da gestora e da professora do AEE, constatamos que os estudantes PAEE da escola do campo retornaram com dificuldades ao processo de ensino e aprendizagem:

> Foi um desafio e tanto para os alunos sem deficiência como para os alunos que utilizam da sala do AEE. Os estudantes público-alvo da sala do AEE ficaram com aquela lacuna de dois anos. Uma criança que saiu na primeira série, quando ela retornou para as aulas presenciais, ficou com a perda de dois anos de estudos. Então, foi muito difícil para eles, principalmente para o público-alvo do AEE. O que você pode fazer ali? Recomeçar. Por isso que eu sempre estava em contato com o professor regente, para saber o que ele estava ministrando. Por exemplo, se eu estou aplicando gênero masculino e feminino, através de figuras, homem, mulher, leão, leoa, realizava a fixação e assimilação do conteúdo. Então, fazia os jogos para ele trabalhar de forma diferenciada e na busca de despertar o interesse dele (professora Louzanira).

Nozu e Bruno (2021, p.141) explicitam que os atendimentos ocorreram em "[...] regime de alternância e as dificuldades de disponibilização de transporte escolar fora do tempo-escola, as SRM têm realizado seus atendimentos no mesmo horário da escolarização nas classes comuns, com a retirada dos alunos desses para aqueles espaços". Apesar dos percalços no processo de escolarização, diante de um modelo de AEE que não foi pensado nas singularidades dos povos do campo, Trovo (2023) revela ações exitosas do profissional AEE itinerante no campo no município de Corumbá, na "articulação com os professores da sala de aula comum" (Brasil, 2008, p. 4), estabelecendo ações alinhadas e sincronizadas de um trabalho colaborativo, com recursos e metodologias em prol da escolarização do estudante Miguel no período de retorno das aulas presenciais. "A equipe pedagógica, na construção do PEI, constatou que o estudante PAEE desenvolvia as AVDs com autonomia, possibilitando aos professores a elaboração de conteúdos curriculares com práticas pedagógicas inclusivas" (Professora de Apoio) direcionadas aos conhecimentos acadêmicos, previstos na BNCC: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas no Ensino Fundamental (Corumbá, 2020c).

Na entrevista da professora de apoio, ficaram óbvios os desafios e as lacunas da aprendizagem dos estudantes PAEE, com a implantação das atividades não presenciais, em decorrência da "falta de tempo dos pais/familiares trabalhadores e a falta de instrução deles em razão de possuírem baixa ou nenhuma escolaridade" (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 34- 35). Pelo motivo da vulnerabilidade social, Cunha, Silva e Silva (2020) notaram a ausência de local apropriado para a realização das atividades remotas emergenciais, o que também interferiu na escolarização do estudante Miguel. A professora expôs que as atividades não foram realizadas adequadamente e que, muitas vezes, percebeu que eram realizadas por terceiros:

> Nesse retorno, as atividades muitas vezes não eram feitas por ele, né? E aí, essa foi a principal dificuldade. Então, o que a gente fez? A gente tinha que retomar, além das atividades dos professores, a gente tinha que retomar as atividades dos módulos, refazer, mostrar para eles como era para ser feito. E eu acho que essa foi a maior dificuldade encontrada (professora de apoio)

O professor Getúlio realizou um movimento pedagógico que valorizou o conhecimento prévio do estudante Miguel, voltado ao contexto sociocultural, com "uma proposta pedagógica construída pelos anseios, experiências, culturas e interesses das populações do campo" (Ribeiro; Nozu, 2022, p. 18):

> A parte que eu considero foi trabalhar a afetividade, a intuição e também tentar buscar um pouco do mundo deles. Utilizar a sua vivência, o que ele traz da sua vida, de conhecimento de mundo e em cima disso. A partir daí, você consegue ampliar um pouco o horizonte dele, esse é um grande problema hoje do ensino. Os professores querem trazer muita informação para o aluno e acabam se sobrecarregando, principalmente os alunos com deficiência. Ele é o contrário, você tem que ver o que ele tem de conhecimento prévio e em cima do que ele tem você pode propor novos saberes, os quais vai ser utilizado no decorrer da vida do mesmo. (professor Getúlio).

Diante da ansiedade de atenuar os impactos da Covid-19 no sistema educacional de Corumbá, segundo descrição do professor Getúlio, "[...] os educadores correm o risco de sobrecarregar os estudantes, com práticas pedagógicas descontextualizadas", corroborando com a descrição de Souza e Santos (2019), ou seja, a ausência de metodologias efetivas aumenta os índices de abandono e evasão escolar. A alternativa é tornar o processo de ensino e aprendizagem efetivo, com a participação de toda a equipe pedagógica, na incrementação de metodologias e práticas pedagógicas que despertem o interesse e o envolvimento do estudante Miguel nas atividades pedagógicas.

A SEMED, no Parecer Nº 013/2022, instituiu o Projeto "Os trilhos do recomeço para o avanço estudantil" (Corumbá, 2022c, p. 26), com a intencionalidade de atenuar os impactos da Covid-19 na escolarização dos estudantes. Para a recomposição ou a recuperação de aprendizagem, estabeleceu o "conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens" (Brasil, 2022).

O professor Getúlio demostrou insatisfação no tocante ao projeto interdisciplinar, que tinha como finalidade "aprimorar as habilidades de leitura e de escrita em língua portuguesa e no letramento matemático" (Corumbá, 2022c, p. 27), por não atender às especificidades dos estudantes do campo:

> O básico que tem que ser feito. Quando o professor começa a inventar muito, ele se perde. Acredito que a escola, hoje em dia, está cada vez mais sobrecarregada. Além do professor ensinar, tem que fazer projeto, tem que atender solicitações da Secretaria de Educação, do órgão central, solicitação de órgãos externos, que acabam por atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem (professor Getúlio).

As estratégias metodológicas da recomposição de aprendizagem, segundo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA, deveriam estimular a "valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com os conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo" (Brasil, 2010). Entretanto, segundo o professor Getúlio, a aprendizagem dos estudantes do campo sofre interrupções constantes, com projetos e demandas externas da SEMED. O professor precisa de autonomia para exercer "[...] sua função primordial de contribuir, por meio da transmissão de conteúdos significativos" (Santos; Marques; Moura, 2021, p. 11).

> O livro didático, tem hora que a grande maioria não estava dando mais conta, por conta do aprendizado, eles não estavam aprendendo. Então, nossa preocupação primordial foi não frustrar. Não vamos frustrar, vamos fazer um diagnóstico das salas, um diagnóstico dos alunos, os que mais apareceram na época do apoio. O que a gente conseguiu fazer, também, foi a busca ativa, a gente teve isso também, para não ter uma quebra muito grande. E aqueles alunos que ficaram mais afastados da escola, a gente sentiu o aprendizado muito defasado, e com eles a gente trabalhou. Além de apostila, nós trabalhamos atividades culturais, atividades na sala de informática, atividades de todas as formas nos ambientes da escola para esse aluno aprender da melhor forma possível (diretora Luana).

Segundo a diretora Luana a escola do campo no período pandêmico atuou em conformidade com o Decreto Nº 11.079, de 23 de maio de 2022, buscando:

> "recuperação das aprendizagens - conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens" (Brasil, 2021a).

No decorrer dos anos de 2021 e 2022, a equipe pedagógica passou a adotar estratégias para atenuar as defasagens, com BA e a criação de metodologias que favorecessem a aprendizagem do estudante Miguel, com "elaboração de planos de recuperação de aprendizagem, de acordo com os resultados e singularidades" (Brasil, 2020g, p. 13), proporcionando estratégias para o "desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem" (Corumbá, 2022d, p. 1), com materiais impressos, atividades pedagógicas interativas online e atividades culturais, alinhadas às características socioculturais da comunidade do campo, "garantindo às

especificidades dos protagonistas que vivem e se constituem como sujeitos do campo" (Anjos, 2018, p. 43).

Com o retorno às aulas e a aplicação das avaliações diagnósticas, os professores chegaram à conclusão de que o estudante Miguel e os demais estudantes estavam com dificuldades em desenvolver as habilidades e os conteúdos descritos BNCC. Foram essenciais adaptações curriculares, para "o desenvolvimento das competências essenciais para cada etapa escolar, considerando as especificidades e exigências de cada modalidade" (Brasil, 2021a, p. 10).

> A gente contava com o livro didático, mas como houve uma disparidade com relação à aprendizagem, nós criamos uma metodologia diferente. Nós estávamos usando a atividade na pandemia, e a gente fez o quê? A gente começou a criar apostilas. Elas alcançavam vários níveis de aprendizagem. E aí, o aluno não se sentia frustrado de não saber. Olha, se o aluno está no nível silábico, ele vai receber uma apostila que vai das sílabas às palavras, se ele já está no nível de palavras, ele vai receber uma sequência de frases. Foi um trabalho árduo, cansativo, exaustivo, mas a gente, assim, percebeu que tinha necessidade de ter algo mais. (diretora Luana).

A explanação da diretora comprova o esforço em recorrer a recursos pedagógicos especiais, como as apostilas contextualizados, de acordo com as características socioculturais da comunidade e em conformidade com o PRONERA, por intermédio de "conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas" (Brasil, 2010, p. 4).

A comunidade escolar desenhou "planos de recuperação de aprendizagem, de acordo com os resultados e singularidades" (Brasil, 2021b, p. 6) do estudante Miguel, com adaptações curriculares que conduziram à bem-sucedida aquisição de novos conhecimentos e habilidades, como ressaltou a professora de apoio:

> O êxito, com certeza, é ter o aluno perto da gente, né? Para poder mostrar, fazer as atividades junto com ele. Vê ele lendo. Percebemos que o aluno começou a ler. Claro, de forma lenta, mas ainda continuava a leitura. E eu fiquei encantada com ele lendo. E foi muito legal. Porque, mesmo com a pandemia, ele continuou a desenvolver as atividades. Da forma deles, é claro. (professora Leila).

Esse depoimento torna visível o fato de que a equipe pedagógica da escola do campo atuou colaborativamente com a professora do AEE, "para evitar prejuízos e/ou evasão escolar" (Brasil, 2021b, p. 6), estabelecendo a escolarização do estudante e resultando na aquisição dos conhecimentos científicos, culturais e sociais, tendo a leitura como um recurso essencial para a sua autonomia.

No decorrer da entrevista, apesar da sua timidez, ao ser questionado sobre o retorno das aulas presencias na escola, o estudante Miguel citou nominalmente a professora Samella e a professora Louzanira: “[...] a professora de apoio e AEE me ajudavam a realizar as atividades. Eu adoro fazer as atividades, copiar as atividades do quadro e do livro, desenhar e ler, aprendi a ler e escrever com ajuda das professoras” (estudante Miguel).

Como reiterou a professora Louzanira, a escola logrou sobrepor todas as barreiras: “através da parceria família-escola foi possível estabelecer a sua conclusão do fundamental II e admissão no curso de ensino médio técnico integrado no IFMS” (professora Louzanira).

Durante a leitura e a análise das entrevistas, constatamos o vínculo estudante-escola no período pandêmico. Marcos pai do estudante Miguel testemunhou esse vínculo como ex-aluno da escola. Para ele, a escola é um símbolo de luta e resiliência dos povos que ali residem, diante de lutas e reivindicações dos assentados: Santo (2021) corrobora com os relatos de Marcos e descreve as conquistas da comunidade com “a implantação do posto de saúde; a construção do atual prédio da escola (1995); a efetivação do transporte público (1996)” (Santo, 2021, p. 254).

A diretora atestou que “o pai do aluno é participativo” (diretora Luana). Ele demostrou felicidade ao narrar as conquistas e os avanços do filho diante dos desafios que a família superou no processo de escolarização. Reconheceu que haverá novas adversidades a serem enfrentadas no ensino médio técnico integrado, como a adaptação do estudante Miguel e o trajeto a ser percorrido da escola urbana à sua residência no assentamento. São inequívocos o envolvimento e a resiliência da família no que tange à preocupação com a escolarização do filho.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, propusemo-nos a levantar e analisar os impactos da pandemia Covid-19 no processo de escolarização do Estudante PAEE do campo que frequentou o Ensino Fundamental II, na REME de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Adotamos o estudo de caso segundo Lüdke e André e a análise de conteúdo, conforme Bardin, sob a ótica do estudante PAEE, responsável direção e professores que atuaram no processo de ensino e aprendizagem no período pandêmico, tendo como base teórica a perspectiva histórico-cultural.

Realizamos um breve levantamento sobre a Covid-19. Vimos que a pandemia afetou a sociedade mundial, graças ao seu alto índice de contágio, à ausência de vacinas eficazes, ao elevado índice de transmissibilidade e à ocorrência de grande número de óbitos. Isso influenciou a interação e a socialização da sociedade contemporânea, ocasionando o isolamento social, imposto por leis e decretos que limitavam a mobilização social, com a suspensão de todas as atividades não essenciais.

A Covid-19 teve o potencial de transmissibilidade e de óbitos subestimado pelo Governo Federal, com sua postura antivacina, incitando aglomerações. Houve várias trocas de Ministros da Saúde, em decorrência de tentativas de interferência do governo federal, em implantar no SUS o tratamento precoce de Covid-19 sem comprovação científica de sua eficácia. O vírus Covid-19 rapidamente colapsou o SUS em algumas regiões do Brasil, com ausência de leitos de UTI, sendo ceifadas milhares de vidas. Houve movimento tardio do governo em termos de programas sociais que atendessem às famílias em vulnerabilidade social, impactadas com a suspensão das atividades econômicas.

As aulas presencias em todo território foram suspensas e posteriormente substituídas pelas aulas remotas emergenciais. No entanto, o sistema de internet no Brasil não incluiu as classes sociais em vulnerabilidade social. Mendes (2023) revelou que os estudantes em vulnerabilidade social, residentes na zona urbana corumbaense, tiveram a sua escolarização afetada pela ausência de recursos tecnológicos e acesso à rede de internet. Tiveram que recorrer aos materiais impressos para serem retirados nas escolas. As entrevistas da escola do campo, assim como ocorreu com a população urbana, desvelaram a mesma ausência de recursos tecnológicos e acesso à internet. A instabilidade econômica foi ocasionada devido à suspensão das feiras livres. Com a perda significativa na renda, os produtores da agricultura familiar recorreram à alternativa de realizar as vendas diretas, correndo o risco de contágio devido ao contato produtor-consumidor.

Em decorrência da baixa escolarização e da rotina exaustiva do responsável para manter a renda familiar, as atividades remotas emergenciais ficaram prejudicadas. Na escola do campo, diante da indisponibilidade de investimentos para a democratização de internet, os únicos canais de comunicação entre a escola e a família foram as ligações telefônicas e o aplicativo *WhatsApp*. Esse contexto afetou sobremaneira a relação estudante-professor, além de inviabilizar formações pedagógicas *online*, devido ao fato de que alguns professores fazem parte da comunidade do campo.

A ausência de metodologias e práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes PAEE do campo, desconsidera as suas características histórico-culturais, reproduzindo metodologias e recursos pensados para os estudantes PAEE urbanos. Os dados enfatizam que os professores devem ter a clareza de que os estudantes PAEE do campo são membros de uma comunidade com valores e crenças culturais próprias, exigindo que métodos e práticas pedagógicas sejam elaboradas segundo suas especificidades, para que não sejam simples transmissores de métodos 'urbanocêntricos'.

Por intermédio dos depoimentos, inferimos a atuação eficaz da comunidade escolar do campo pela reinvindicação de seus direitos, na relevância das suas características culturais. Os professores participantes da entrevista têm a consciência de que precisam apreender e potencializar os conhecimentos prévios do estudante PAEE, pois inseriram, em seu calendário escolar, eventos direcionados à valorização sociocultural da comunidade do campo, como a 'sexta cultural'.

A Covid-19 evidenciou os percalços remanescentes no processo de ensino e aprendizagem, na baixa qualidade de acesso à internet e na ausência de formações específicas, fatores somados às lutas pela consolidação dos direitos dos estudantes PAEE, com currículos que valorizem as características socioculturais dos povos campesinos e o acesso a uma educação pensada e planejada para os povos do campo.

O retorno das aulas híbridas na escola do campo ocorreu mediante a autorização dos responsáveis, com a assinatura do termo de responsabilidade. Não obstante, durante as entrevistas, ficaram evidentes inúmeras incertezas sobre a eficácia dos protocolos de segurança. Houve mudanças significativas no ambiente escolar, com redução do quantitativo de estudantes, higienização constante, uso obrigatório de máscaras e suspensão de atividades que envolviam o contato físico.

Os estudantes retornaram em grupos alternados distribuídos entre ensino presencial e remoto, o que interferiu diretamente na interação e na socialização do estudante PAEE.

Com o retorno das aulas presenciais, ficaram latentes os impactos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do campo, tanto PAEE como os demais. O contexto exigiu dos professores uma atenção especial ao desenvolvimento das avaliações diagnósticas, ferramenta essencial para traçar estratégias e métodos para atender às especificidades do estudante PAEE, proporcionando recursos e metodologias para a obtenção de avanços significativos na alfabetização e no raciocínio lógico.

Os professores que atuam na educação especial precisam ser mais prestigiados, sobretudo devido à responsabilidade de propiciar recursos pedagógicos imprescindíveis para o desenvolvimento das AVDs e dos conhecimentos científicos, com práticas pedagógicas que apreciem a cultura da comunidade do estudante PAEE do campo. No entanto, percebemos um movimento sistêmico de desvalorização de professores, com a inclusão do técnico de educação especial, tendo como intencionalidade a questão financeira, desconsiderando os benefícios da atuação de profissional especialista na escolarização do estudante PAEE.

O advento da Covid-19 trouxe à tona a importância dos professores que atuaram com bravura e profissionalismo em um país continental, repleto de desigualdades sociais e econômicas, utilizando-se de recursos pessoais (celular, computadores e internet), criando conteúdos pedagógicos digitais nas plataformas de ensino e material impresso para manter a escolarização dos estudantes, realizando BA in loco, mesmo diante da possibilidade de serem acometidos pela Covid-19.

O sistema educacional brasileiro deve abranger um projeto de nação brasileira que atenda as especificidades e anseios das comunidades em vulnerabilidade social, não um plano de governo impregnado de vieses ideológicos. Deve ser capaz de satisfazer as necessidades e os anseios da população do campo, visando à formação de cidadãos ativos e críticos na sociedade, por meio da atuação de professores capacitados, que desfrutem de estabilidade financeira.

Diante do dados coletados na pesquisa , faz-se necessário a realização de futuros estudos sobre programas de recomposição de aprendizagem implantados no período pandêmico, a articulação entre educação do campo e educação especial no currículo escolar e no atendimento AEE, se de fato atendem as especificidade socioculturais dos estudantes PAEE do Campo, sendo necessário a ampliação do número de escolas participantes localizadas nos assentamentos e na região das Águas, contribuindo para a apontar os percalços, desafios e avanços no processo ensino aprendizagem dos estudantes do campo PAEE no período pós-pandêmico.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cleide Marcelina Maçal. **A implantação das escolas ribeirinhas no Pantanal corumbaense: um elemento de enfrentamento ao trabalho infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

ALMEIDA, Luís Sergio Castro de. **Educação Inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**. Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6502. Acesso em: 17 set. 2022.

ALMEIDA, Rodrigues de; LUZ, Charlene Bitencourt Soster; JUNG, Hildegard Susana e FOSSATTI, Paulo Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v.21, n. 3, p.1-36, Costa Rica, 2021. Disponível em: https://svrnet20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2824/1/hsjung.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

ALVES, Suelen Priscila Ferreira. **Política de educação especial em tempos de pandemia da COVID-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16461. Acesso em: 17 set. 2022

AMORIM, Ana Laura Benevenuto de, RIBEIRO, José Raimundo Sousa; BANDONI, Daniel Henrique. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19. **Revista de Administração Pública**. v. 54, n. 4, p. 1134-1145, Rio de Janeiro/RJ, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-761220200349. Acesso em: 17 set. 2022.

ANJOS, Taiana Furtado. **A educação especial no campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta no Município de Macapá-AP**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ RJ, 2018. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/4967. Acesso em: 17 set. 2022.

ARAUJO, Denise Conceição Garcia et al. Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? **Saúde e Sociedade**, v. 31, n. 1, p. 1-12, São Paulo/SP, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/BJqstQXdt5MSRCvQQRpPW7L/# Acesso em: 17 jan. 2022

ARRUDA, Ecídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, Porto Alegre/RS, 2020. . Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621 Acesso em: 17 jan. 2022

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. Ed. Lisboa/Portugal. 1977.

BONILLA, Maria Helena Silveira; HALMANN, Adriane Lizbeh. Formação de Professores Do Campo e Tecnologias Digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. **Revista Inter-Ação**. v. 36, n. 1, p. 285–308, Goiânia/GO, 2011. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/15041. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2020c, ocorrência do estado de calamidade pública, de 18 de março de 2020c. **Diário Oficial da União.** Brasília/DF. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8075954&ts=1584647908386&disposition=inline . Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, 7 de julho de 2020. **Diário Oficial da União**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília/DF**,** 2020f. Disponível em: http portal.mec.gov.br Acesso em 24 fev.2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 - Orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2020g.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº5/2020 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. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2020b**.**

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: Brasília/DF, 4 nov. 2010

BRASIL. Decreto Nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. **Diário Oficial da União,** Brasília/DF, 24 mai. 2022b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Decreto/D11079. Acesso em 07 out.2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União,** Brasília/DF, 26. ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília/DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Lei n˚13.146** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2023. Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 01 Mai.2022

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília/ DF, 2008. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF, 2018. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em 08 março 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº 2/2021, de 5 de agosto de 2021. Institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2021-pdf/199151-rcp002-21/fileAcesso em 24 fev.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. º343, de 17 de março de 2020**.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2020a Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2% BA% 20343-20-mec.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20343%2C%20DE%2017,que% 20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 28 ago.2023.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020h **Diário oficial da União,** 2020h Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp 002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 07 out.2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Orientações para Manuseio Medicamentoso Precoce de Pacientes com Diagnóstico da Covid- 19, **Nota Informativa n. 9/2020-SE/GAB/SE/MS**. 20 maio, Brasília/DF, 2020d. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/go/sala-de-imprensa/docs/not2496%20-%20Nota%20Informativa%20 MS-nr%209.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 6/2021, de 6 de julho de 2021. Resolução que institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar**. Conselho Nacional de Educação**, [2021ª]. Disponível em: http portal.mec.gov.br Acesso em 24 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília/DF**,** 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf Acesso em 01 mai.2022

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação de temas transversais.** Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf%20Acesso%20em%2001. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. Secretária-geral. Lei ° n. º14,019 de 2 de julho de 2020. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para dispor sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público, inclusive transportes públicos, e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante a vigência das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19, **Diário Oficial da União**, Brasília/DF: de 02 de Julho de 2020e. Disponível em: https://www.Planalto.gov.br/ccivil _03/_ato2019-2022/2020/lei/l14019.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20altera %20ª ,assepsia%20de%20locais%20de%20acesso. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. STF reconhece competência concorrente de estados, DF, municípios e União no combate à Covid-19**. Portal do Supremo Tribunal Federal**, Brasília/DF 2020i. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp? idConteudo=441447&ori=1. Acesso em:14 nov. 2020.

BUENO, Flávia Thedim Costa; SOUTO, Ester Paiva*;* MATTA, Gustavo Corrêa. Notas sobre a trajetória da Covid-19 no Brasil. **Editora FIOCRUZ**, p. 27-39, Rio de Janeiro/RJ, 2021. Disponível em: https://books.scielo.org/id/r3hc2/pdf/matta-9786557080320-03.pdf. Acesso em: 17 jan.2024.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15**. Revista Brasileira de Educação Especial**. v.17, p.93-104, Marília/SP,2011. Disponível em: www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/?lang=pt .Acesso em: 17 jan. 2024

CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial no campo: uma interface a ser construída. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência**: **configurações nas políticas de inclusão escolar**.v.1 p.75-89, São Carlos/SP, 2015. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf?sequence=1. Acesso em:17 de jan. 2023.

Caldart, Roseli Salete**. Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes. 2001.

Caldart, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde** [online]. v. 7, n. p. 35-64, Rio de Janeiro/ RJ, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003. 1 Acesso em: 18 jan. 2024

Caldart, Roseli Salete**.** Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **BRASIL. Ministério da Educação.** Por uma educação básica no campo: identidade e políticas públicas. v. 4, p. 25-36, Brasília/ DF, 2002.

CAMPOS, Adriana Fatima; BARBOSA, Mônica Matos.; BRANDELERO, Nayeli. O Aluno Com Deficiência Intelectual E O Ensino Remoto Durante A Pandemia Do Novo Coronavírus: A Realidade De Uma Escola Do Campo No Interior Do Paraná. **Revista Brasileira de**

Ensino de Ciências e Matemática. v. 5, n. especial, Passo Fundo/ RS, 2022. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/12956. Acesso em: 16 dez. 2023.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação e Realidade**. v. 46, p. 105-199, Petrópolis/ RJ 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/# . Acesso em: 17 jan. 2024.

CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues. **Contexto escolar dos alunos da educação especial em escolas do campo em Corumbá MS: análise dos indicadores educacionais**. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá.

CORUMBÁ. Decreto Nº 1.648, de 11 de março. de 2016. Altera o Decreto nº 1001, de 15 de dezembro de 2011, Programa Experimental de Educação Integral no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. Nº 894 p. 3, 14 de Mar. 2016.

CORUMBÁ. Decreto Municipal n. 2.263 de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus-COVID-19, e dá outras providências. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS, n. 1872, p. 1- 2, 16 mar. 2020a.

CORUMBÁ. Instrução Normativa SEMED Nº 002, de 08 de junho de 2020. Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede municipal de ensino durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. 1.930, p. 7, 08 jul. 2020b

CORUMBÁ**.** Portaria "P" Nº 230, Orientações para organização do Plano de Estudo Tutorado (PET) e regime de teletrabalho. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. 1.930, p. 7, 08 jul. 2020c.

CORUMBÁ. Resolução/SEMED Nº122, de 17 de agosto de 2020. Estabelece normas para o reordenamento do cumprimento da carga horária anual e dias letivos no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. 1.930, p. 7, 08 jul. 2020d.

CORUMBÁ. Decreto Nº 2.418, de 7 de outubro de 2020.Dispõe sobre a prorrogação da suspensão das aulas presenciais da Rede Municipal de Ensino - REME até o fim do ano letivo de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. 2018, p. 15, 08 out. 2020e

CORUMBÁ. Decreto Nº 2.620**,** de 15 de julho de 2021. Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais para o segundo semestre de 2021, na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. 2210, p. 1-2, 9 de fev. 2021a

CORUMBÁ. Resolução Nº 142 de 31 de agosto de 2021. Regulamenta a organização das ações pedagógicas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Corumbá - MS em 2021 e dá

outras providências. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. 2243, p. 3- 6, 01 set. 2021b

CORUMBÁ. Resolução/SEMED nº 001 de 14 de janeiro de 2022. Estabelece critérios e procedimentos para designar Profissionais de Educação Efetivos - Professores, da Rede Municipal de Ensino, para preenchimento de vagas na função de Professor de Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. 2.330, p. 3- 5, 17 jan. 2022a.

CORUMBÁ. Resolução/SEMED Nº019, de 03 de fevereiro de 2022. Regulamenta a aplicação do Plano de Estudo Tutorado nas Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil**. Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. 2347, p. 15, 08 out. 2022b

CORUMBÁ. Parecer Nº013/2022/CME/Corumbá- MS, de 5 de setembro de 2022, a respeito de medidas orientadoras institucionalizando formalmente o processo denominado Recomposição da Aprendizagem para a educação básica no Sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS - Projeto Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil**. Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. nº 2.489, 05 de set. de 2022c.

CORUMBÁ. Lei Complementar Nº. 315, de 16 de dezembro de 2022. "Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, acresce dispositivo a Lei Complementar nº. 115, de 26 de dezembro de 2007, e dá outras providências". **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. 2.555, p. 1-2, 18 dezembro 2022d.

CORUMBÁ. Processo nº 5908/2023. 866, de 2 de outubro de 2023**.** Processo seletivo simplificado, destinado à contratação temporária de profissionais administrativos e técnicos de educação especial habilitados em normal médio, para suprir as necessidades da secretaria municipal de educação do município de Corumbá MS, zona urbana, zona rural e região das águas. Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá/MS. n. Nº 2.744 p. 7-8, 2 de outubro de 2023.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília/DF, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

CTE-IRB/IEDE**. A Educação não pode esperar: ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo coronavírus.** junho 2020. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/wp-content/uploads /2020/06/Estudo _A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CRUZ, Mariana Bastos de Oliveira. **A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018. Disponível em: https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-MIRIAN-BASTOS-DE-OLEIVEIRA-DA-CRUZ.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

DIAS, Érica Fernanda Moreira. **Mulheres e a educação escolar de seus filhos no contexto da pandemia da Covid-19** 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/retrieve/5ea69e0f-5fa5-4b11-bdcd-21a301ded14b/Disserta%c3%a7%c3%a3o-de-Mestrado-%c3%89RICA-FERNANDA-MOREIRA-DIAS-%20VERS%c3%83O%20FINAL%20PROTOCOLADA-.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Recomendação para o planejamento de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de covid-19**. Rio de Janeiro/RJ**,** 2021**.** Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/recomendacoes_2021-08.pdf Acesso em 20 jul. 2020.

FREITAS JUNIOR, Luiz Fernando de; PAIXÃO, Gleice Aline Miranda da, ROCHA, Ricael Spirandeli. Utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação especial e inclusiva: uma pesquisa descritiva em tempos de pandemia da Covid-19**. Horizontes**, v. 40, n 1, p1- 19. Bragança Paulista/SP, 2022. Disponível em: Utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação especial e inclusiva: uma pesquisa descritiva em tempos de pandemia da Covid-19 | Horizontes (usf.edu.br) Acesso em: 20 jul.2023.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7256. Acesso em: 17 jan.2024.

FERREIRA, Arnaldo Machado. **Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha.** 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) - Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2021. Disponível em http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4628 Acesso em: 20 jul.2023.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 5, n. 9, p. 1-15, São Carlos/SP, 2011. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educao_do_campo_um_olhar_histrico_uma_realidade_concreta.pdf Acesso em: 20 jan.2024

GABRIEL, Nilson da Silva et al. *et al*. O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. **Terra e Didática**. v. 17, p. 01-13 Campinas/SP, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8663375. Acesso em: 17 jan. 2024.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29 – 41. São Paulo/SP 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/# Acesso em: 17 jan. 2024.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA.** Tese (Doutorado em Ciências

Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2932. Acesso em 17 jan. 2024.

HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do pantanal**. 131f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá/MS, 2021. Disponível em: https://ppgecpan.ufms.br/marcia-cristiane-venturini-hilbig-formacao-de-professores-para-a-inclusao-de-estudantes-da-educacao-especial-nas-escolas-das-aguas-do-pantanal/. Acesso em 17 jan. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Como as escolas do Uruguai e dos 'EUA enfrentaram os desafios da pandemia**. São Paulo, 2020

Instituto Natura; Fundação Lemann. **Recomposição das Aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia**. Agosto/2020. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2022/04/Guia-sobre-Recomposic %CC%A7a%CC%83o-das-Aprendizagens-25.04.pdf Acesso em: 18 jan.2024.

Instituto Península. Relatório de Pesquisa. **Sentimento e Percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona Vírus no Brasil. Estágio Intermediário**. Jun, 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil. Acesso em: 3 ago. 2020.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA Marília Maia; ROCHA; Sinara Socorro Duarte. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1 - 29, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

LA TAILLE, Yves Joel Jean Marie Rodolphe de e OLIVEIRA, Marta Kohl de e PINTO, Heloysa Dantas de Souza. **Piaget**, **Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussões.** São Paulo: Sammus,1992.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-180118/pt-br.php. Acesso em 17 jan.2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, E. et al. A campanha de vacinação contra o SARS-CoV-2 no Brasil e a invisibilidade das evidências científicas. **Ciência & Saúde Coletiva,** v.27, n. 3, p. 951- 956. Rio de Janeleiro/RJ, 2022.

MARTINS, Nayra Suelen de Oliveira. **Interfaces Das Políticas De Educação Especial E Educação Do Campo No Contexto Da Amazônia Acreana**, 266f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual do Paraná, Curitiba/PR, 2022. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/79896/R%20-%20T%20-%20NAYRA%20SUELEN%20DE%20OLIVEIRA%20MARTINS.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 17 de jan.2023.

MATO GROSSO DO SUL. Escola Estadual Indígena João Quirino de Carvalho Toghopanãa. **Projeto Político Pedagógico PPP**. Corumbá/MS, 2020. http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP#/visualizar. Acesso em: 30 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL**.** Resolução/SED N. 3.915, de 29 de setembro de 2021. Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Mato Grosso do Sul**, Campo Grande/MS, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Protocolo de volta às aulas. Governo do estado do Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Mato Grosso do Sul**, Campo Grande/MS, 2022.

Ananda de Souza. **As Críticas ao Ensino Remoto nas Falas de Docentes de uma Escola Pública de Corumbá-MS no Contexto Pandêmico.** 2023.145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, 2023. Disponível: https://ppgecpan.ufms.br/ananda-de-souza-mendes-as-criticas-ao-ensino-remoto-nas-falas-de-docentes-de-uma-escola-publica-de-corumba-ms-no-contexto-pandemico/. Acesso em 17 jan. 2023.

MENDES, Lucas.; LOZANO, Daniele.; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no campo na região de Campinas: breve análise do Censo Escolar de. UFSC. **Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, desenvolvimento Humano e Escolarização: Abordagens Críticas.** 2011. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e03-a-escolarizacao-de-alunos-com-necessidades.pdf. Acesso: 1 mai. 2021.

MOREIRA, Jairto Saraiva. **Professores do Assentamento Taquaral: a trajetória de luta pela terra e educação**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade). Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, UCDB, 2010. Disponível em: https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504773/bytestreams/content/content?filename=Jairto+Saraiva+Moreira.pdf. Acesso em 17 jan.2024.

NEVES, Rita de Araujo; MAGDA Floriana Damiani. Vygotsky e as Teorias da Aprendizagem. **UNIrevista.** v. 1, n° 2, p. 1- 10, 2006.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; NASCIMENTO, Romária de Menezes do; FALCÃO, Giovana Maria Belém A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19: a Invisibilidade dos Invisíveis**. Revista Interações**. v. 16, n. 54, p. 25– 48, 2020. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070. Acesso em: 17 jan. 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. Orientadora Marilda Moraes Garcia Bruno. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2017. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Tese_Washington_FINAL_versao_depositada.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023

NOZU, Washington Cesar Shoiti, SILVA; Aline Maira da**;** Bruno Carvalho dos; SANTOS, Bruno Carvalho dos. Alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas**. Revista Política e Gestão Educacional.** v. 22, n. esp. 2, p. 920- 934, Araraquara/SP, dez, 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11920/7803 Acesso em: 10 mai. 2023

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**. v. 4, n. 7, p. 51-64, Moquetá/ RJ 2019. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/256. Acesso em: 11 ago. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1–30, 2020a. DOI: 10.5902/1984686X49204. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49204. Acesso em: 30 mai. 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**. v. 15, p. 1-20 Ponta Grossa/PR, 2020b. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16193. Acesso em: 20 jul. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Cadernos CEDES** [online]. v. 41, n. 114, p. 131-143, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SmxzbyB64rVcppTyWNypMyG/# Acesso em: 17 jan. 2024

PRAZERES, Michelle GIL, Carolina; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Linhas Críticas**. v. 26, p. 1 - 20, Brasília/DF, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36262. Acesso em: 5 dez. 2023.

OLIVEIRA, Francisca Renata. **Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá-MS: práticas de ensino na escola Jatobazinho**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, 2018. Disponível me: https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/02/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Francisca_Oliveira.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020. Acesso em: 20 mar. 2020.

OPAS - Organização Panamericana de Saúde. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#recomendacoes. Acesso em: 11 maio 2022

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara/SP, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/aa837380-9889-42a2-be27-942c047c8be8 . Acesso em: 17 jan.2024.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Práxis Educativa**. v. 15, p. 1–16, Ponta Grossa/PR, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17126. Acesso em: 14 ago. 2023.

REZENDE, Joffre Marcondes de. Epidemia, endemia, pandemia, epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical / Journal of Tropical Pathology**. v. 27, n. 1, Goiânia/GO, 2007 Disponível em: https://revistas.ufg.br/iptsp/article/view/17199. Acesso em: 3 julho. 2024.

RIOS, Elisângela Corrêa. **A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas do Pantanal Sul-mato-grossense**. 2020. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal, Corumbá/MS, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4361/1/ELISANGELA%20CORREA%20RIOS.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

SÁ, Michele Aparecida de**. Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá.** 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2935 Acesso em: 19 jan. 2024.

SANTO, Anderson Luís do Espírito. **No rural tem inovação social! um estudo em dois assentamentos rurais na zona fronteiriça Brasil-Bolívia**. 432p. Tese (Doutorado em Administração). UDESC. Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Florianópolis/SC, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11157314 .Acesso em: 18 jan. 2024

SANTOS, Fabiano; MARQUES, Hellen Jaqueline; MOURA, Maria Aparecida Dias de. Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores? **Linhas Críticas**. v. 27, p. 1 – 20, Brasília/DF, 2021. DOI: 10.26512/lc27202139019. Disponível em: https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39019. Acesso em: 5 dez. 2023.

Maria do Perpetuo Socorro Conte**. Dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM: uma análise na perspectiva da aprendizagem significativa.** 2021. 116 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas/RS, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11690/2609. Acesso em: 16 mar. 2022

SÃO PAULO. **Bolsa do povo educação-ação estudantes**. São Paulo, 2023. Disponível em: www.bolsadopovo.sp.gov.br/BolsaEducaçaoEstudante/index. Acesso em 25 out. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação – O Desmonte Da Educação Nacional. Rev. **Exitus,** v. 10, p. 1-25, Santarém/PA, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020063.pdf. Acesso em: 31 mar. de 2022.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA**), v. 2, n. 5, p. 128–136, Boa Vista/ RR, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11920/7803. Acesso em 25 out. 2023.

SILVA, Marineth. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na educação do campo no município de Águia Branca**. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ RJ. 2021. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/5645 . Acesso em: 18 jan. 2024

SOARES, Ozeias de Lima; AMARAL. Barbara. Martins. Educação especial do campo no Brasil e desafios: revisão sistemática de literatura. **Congresso de Educação do CPAN**, *Anais5*, p. 1- 12, Corumbá/MS ,2023. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2023/09/TC09_EDUCACAO-ESPECIAL-DO-CAMPO-NO-BRASIL-E-DESAFIOS-REVISAO-SISTEMATICA-DE-LITERATURA .pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

SOUZA, Alex Sandro Rolland. et.al. Aspectos gerais da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde,** v. 2, p. 547-564, Recife/ PE, 2021. https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/8phGbzmBsSynCQRWjpXJL9m/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 18 jan. 2022.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial**. Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15 Ponta Grossa/PR, 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/894/89462860084/html/ .Acesso em: 18 jan.2024

SOUSA, G. dos S.; SANTOS, A. R. dos. Literatura de cordel e educação de jovens e adultos **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, nº 07, p. 79-98, 2019.

SOUZA, Sandra Regina. Casari. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrin/PA, 2012. Disponível em: https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/0b9b3eff-e202-49a8-8112-56114ed0fa13/content. Acesso em: 18 jan.2024.

TROVO, Kariny Araujo Delgado. **Articulação do Trabalho Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado com o Ensino Regular na Rede Municipal de Corumbá (MS),** 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, 2023. Disponível em: https://ppgecpan.ufms.br/kariny-araujo-delgado-trovo-articulacao-do-trabalho-pedagogico-do-atendimento-educacional-especializado-com-o-ensino-regular-na-rede-municipal-de-corumba-ms/ Acesso em: Acesso em: 30 jan. 2024.

Undime. **Redes municipais de educação apontam internet e infraestrutura como maiores dificuldades enfrentadas**. Brasília/DF, 2020. Disponível em: ttps://undime.org.br/noticia/10-03-2021-13-17-redes-municipais-de-educacao-apontam-internet-e-infraestrutura-como-maiores-dificuldades-enfrentadas-em-2020-mostra-pesquisa-da-undime. Acesso em 19 jan.2024.

MAGALHÃES, Daniella Rocha; RIBEIRO, Julia.; KLEMANN, Vilmar. Busca Ativa Escolar em crises e emergências. 2. Ed. **UNICEF**, Brasília/DF, 2022.

VERDÉLIO, Andreia. Primeira morte por Covid-19 no Brasil aconteceu em 12 de março. **Agência Brasil,** 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-06/primeira-morte-porCovid-19-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco. Acesso em: 20 mai. 2022.

VIEIRA, André Vitorino. **O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais de Uberlândia-MG: a interface entre Educação Especial e Educação do Campo**. 2020. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30497/1/AtendimentoEducacionalEspecializado.pdf Acesso em: 20 mai. 2022.

VYGOTSKY,2 L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,1989.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo. Editora Martins Fontes, 2001.

IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WHO - World Healtodosth Organization. Coronavírus Disease (COVID-19). Situation Report - 156, 06 de abr. 2022 . Disponível em: https://data.who.int/dashboards/covid19/cases?n=c /. Acesso em: 6 set. 2022.

ZERLOTTI, Patrícia Honorato. **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: um estudo na escola das águas – extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2014. Disponível em: https://ecoa.org.br/wp-content/uploads/2019/05/patricia-zerlotti-os-saberes-locais-dos-alunos-sobre-o-ambiente-natural-e-suas-implicacoes-no-curriculo-escolar-um-estudo-na-escola-das-aguas-extensao-sao-lourenco-no-pantanal.pdf. Acesso em: 18 jan.2024.

APÊNDICE A- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

A pessoa pela qual você é responsável está sendo convidada está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “Educação especial do campo em tempo pandêmico e pós-pandêmico” que vem sendo realizada pelo pesquisador Ozeias de Lima Soares.

A proposição da pesquisa foi motivada pelo interesse em desvendar os desafios que você vivenciou no período pandêmico durante o ensino remoto e/ou híbrido e no retorno das aulas no período pós-pandêmico.

Com a finalidade de analisar os desafios envolvidos na escolarização do estudante Público-alvo da Educação Especial de escola do campo durante o período pandêmico e pós pandêmico as estratégias de enfrentamento adotadas diante de eventuais prejuízos ao seu processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental II.

Consentir a participação dele(a) será voluntária e os riscos envolvidos à possibilidade de que fique cansado(a) durante a realização da entrevista. Se isso acontecer, interromperemos as atividades, retomando posteriormente.

A participação da pessoa pela qual você é responsável consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista sobre a pandemia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Público-alvo da Educação Especial, bem como sobre as estratégias de enfrentamento dos desafios trazidos pela pandemia ao ensino.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 30 minutos. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização e o assentimento do participante.

Como trata-se de um estudo de caso em uma escola específica, resguardar a identidade dos participantes se torna difícil. Deste modo, há possibilidade de identificação aos participantes da pesquisa e risco de quebra de sigilo dos dados coletados.

Rubrica:

_____

Ozeias de Lima Soares

_____

Participante da pesquisa

Os dados coletados serão sigilosos e confidenciais e os resultados serão publicados em veículos de divulgação científica, serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo participante.

O projeto manterá os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Em caso de necessidade de atendimento médico ou psicológico decorrente a participação na pesquisa, o responsável e o participante terão direito a acompanhamento no decorrer da pesquisa e posteriormente ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa por parte do pesquisador. Além disso prevê indenização, por parte do pesquisador aos participantes, na forma de cobertura material, no caso de eventual dano ocasionado pela pesquisa.

A entrevista com o estudante PAEE será disponibilizado uso de tecnologias assistivas, escrita em braile e interprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Certos de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, endereço assentamento 72, Lote 16, CEP: 7930-000, Corumbá- MS. E-mail: ozeias.lima@ufms.br.

Dúvidas quanto à ética da pesquisa podem ser esclarecidas também junto ao Comitê de Ética em Pesquisa: Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS. e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de assentimento, que recebi respostas para todas as minhas dúvidas e autorizo a gravação da entrevista em áudio.

Confirmo, também, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com rubrica, assinatura e data.

_____

Ozeias de Lima Soares

Corumbá- MS Data_____

_____

Nome e assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa intitulada "Educação especial do campo em tempo pandêmico e pós-pandêmico" que vem sendo realizada pelo pesquisador Ozeias de Lima Soares.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, o qual está em duas vias, sendo que uma delas é sua.

O objetivo da pesquisa é descrever quais foram os desafios que você vivenciou na escola, durante o período pandêmico e pós pandêmico, e as estratégias adotadas pela escola para sanar suas dúvidas nas disciplinas.

Como trata-se de um estudo de caso em uma escola específica, resguardar a identidade dos participantes se torna difícil. Deste modo, há possibilidade de identificação aos participantes da pesquisa. Os dados coletados serão sigilosos e confidenciais e os resultados serão publicados em veículos de divulgação científica, sem revelar a identidade dos participantes.

A entrevista será de aproximadamente 30 minutos. O projeto manterá os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob responsabilidade e guarda do pesquisador, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Você a qualquer momento poderá deixar de participar da entrevista e não é obrigado a responder a quaisquer questões, e essa ação não acarretará dano algum a você.

Em caso de necessidade de atendimento médico ou psicológico, decorrente a participação na pesquisa, o participante terá direito à acompanhamento no decorrer da pesquisa e posteriormente ao encerramento e/ ou a interrupção dela.

A sua participação consistirá em responder perguntas sobre a pandemia, descrever os acontecimentos, os desafios e enfrentamento que você vivenciou na escola.

Rubrica:

_____ _____

Participante Ozeias de Lima Soares

Os benefícios da pesquisa têm o caráter de coleta de dados para compreender a escolarização dos estudantes PAEE de escola do campo durante o período pandêmico e pós pandêmico.

Na entrevista será disponibilizado uso de tecnologias assistivas, escrita em braile e interprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Certos de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, endereço assentamento 72, Lote 16, CEP: 7930-000, Corumbá- MS. E-mail: ozeias.lima@ufms.br.

Dúvidas quanto à ética da pesquisa podem ser esclarecidas também junto ao Comitê de Ética em Pesquisa: Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS. e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e autorizo a gravação da entrevista em áudio.

Declaro, que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas.

Confirmo, também, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com rubrica, assinatura e data.

Corumbá- MS Data_____

Assinatura:

_____ _____

Participante Ozeias de Lima Soares

APÊNDICE C-Roteiro de Entrevista: Professor/Ensino Comum

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA/ENSINO COMUM

Preâmbulo: Prezado (a) professor (a) você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que tem por objetivo conhecer os desafios do período pandêmico da Covid-19 para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação). Para isso, gostaria que você me concedesse uma entrevista devido a sua experiência profissional e peço autorização para gravá-la para que eu não esqueça pontos importantes.

Identificação:

Nome:

Idade:

Localidade (cidade/estado)

Formação acadêmica:

Tempo de atuação como professora na escola:

Série/ano:

1. Você pode falar das orientações recebidas na escola para atender os estudantes com deficiência, durante o retorno das aulas pelo ensino remoto, durante a pandemia?
2. Sendo as aulas pelo sistema remoto, como acontecia suas aulas, envolvendo os estudantes com deficiência?
3. Diante da aula pelo sistema remoto, poderia falar dos desafios foram encontrados, quanto a participação dos estudantes com deficiência durantes as atividades planejadas?
4. Você poderia falar de experiencias exitosas que aconteceram durante as aulas, durante a pandemia com estudantes com deficiência?
5. E agora com retorno as aulas presenciais, quais foram desafios encontrado com a participação dos estudantes com deficiência?
6. Você poderia falar de experiencias exitosas que estão acontecendo com o retorno das aulas presenciais com a participação de estudantes com deficiência?

APÊNDICE D -Roteiro de Entrevista: Estudante

ROTEIRO DE ENTREVISTA - estudante

Preâmbulo: Olá! Meu nome é _____. Eu estou fazendo uma pesquisa na sua escola. Seus pais deixaram você participar. Eu estou querendo saber mais sobre como foi estudar durante a pandemia e gostaria de te fazer algumas perguntas. As perguntas vão ser feitas agora mesmo, você aceita participar? Peço autorização para gravar a nossa conversa para que eu não esqueça de pontos importantes, posso gravar?

Identificação (os dados de identificação serão coletados com o professor) Nome:

Idade:

Escolaridade:

Deficiência apresentada:

Nome da escola:

Localidade (cidade/estado)

1. Por causa da pandemia como as aulas aconteceram nos anos de 2020 e 2021 e 2022, quando você estudou em casa?
2. Você realizava as atividades em casa durante a pandemia da COVID19?
3. Como era? Alguém ajudava você? Quem?
4. Você teve alguma dificuldade para fazer as atividades escolares em casa?
5. Conte pra mim como era?
6. Durante o período que não teve aula na escola, você recebeu apoio do professor da Sala de Recursos (falar o nome do professor (a))?
7. Se sim, como foi esse apoio?
8. Com relação aos outros professores da escola você recebeu algum apoio? Se sim, pode me conta como foi?
9. Você recebeu alguma explicação sobre o retorno das aulas da sua família?

APÊNDICE E-Roteiro de Entrevista: Gestor

ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTOR

Preâmbulo: Você (diretor/a, vice-diretor/a, coordenador/a, assistente) está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que tem por objetivo conhecer os desafios do período pandêmico da Covid-19 para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação). Para isso, gostaria que você me concedesse uma entrevista devido a sua experiência profissional e peço autorização para gravá-la para que eu não esqueça pontos importantes.

Identificação:

Nome da escola:

Nome do diretor (a):

Idade:

Localidade (cidade/estado):

Formação acadêmica:

Tempo de atuação na gestão da escola:

1- Como foram organizadas as aulas na sua escola entre os anos de 2020 e 2021, período em que foi orientado o distanciamento físico decorrente da pandemia do COVID-19?

2- Sua escola recebeu diretrizes/orientações da Secretaria de Educação sobre o desenvolvimento das aulas nesse período?

3- Estas diretrizes/orientações incluíam recursos e estratégias voltadas aos estudantes Público-alvo da Educação Especial, ou seja, com deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação para organização das aulas?

4- Sua escola tem professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Qual o papel desempenhado por este professor durante este período? Se a escola não possui professor do AEE, quem orienta as ações e trabalhos pedagógicos desenvolvidos com os estudantes PAEE?

5- E a escola, elaborou internamente ações ou trabalhos pedagógicos incluindo estudantes PAEE, durante este período? Quais foram (ensino remoto, entrega de atividades impressas, entre outras...?

6- Você pode falar dos desafios que foram encontrados para desenvolver as ações ou o trabalho pedagógico para atender os estudantes PAEE durante a pandemia?

7- Você poderia relatar alguma experiência escolar bem sucedida nos trabalho com os estudantes PAEE durante o período da pandemia?

8- Quando foi o retorno presencial das aulas em sua escola?

9- Com o retorno das aulas presenciais, quais orientações de organização escolar, sanitária, acolhida aos estudantes em vulnerabilidade e outras, sua escola recebeu da Secretaria de Educação?

10-Estas orientações incluíam os estudantes PAEE?

11-E orientações pedagógicas que incluam os estudantes PAEE?

12- E a própria escola quais ações ou trabalho pedagógico estão sendo desenvolvidos? Relate sobre este trabalho.

13-Você pode falar dos desafios que foram encontrados para desenvolver as ações ou o trabalho pedagógico para atender os estudantes PAEE com retorno das aulas presenciais?

14- Você poderia relatar alguma experiência escolar bem-sucedida no trabalho com os estudantes PAEE com o retorno das aulas presenciais?

APÊNDICE F-Roteiro de Entrevista: Família

ROTEIRO DE ENTREVISTA - FAMÍLIA

Preâmbulo: Prezado (a) pai, mãe ou responsável, você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que tem por objetivo conhecer os desafios do período pandêmico da Covid-19 para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação). Para isso, gostaria que você me concedesse uma entrevista devido a experiência vivida com seu (sua) filho (a) neste período e peço autorização para gravá-la para que eu não esqueça pontos importantes.

Identificação

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Nome do filho (a):

Deficiência apresentada pelo filho(a):

Nome da escola do aluno:

Localidade (cidade/estado)

1) Devido a pandemia como as aulas aconteceram para seu filho (a) nos anos de 2020 e 2021 e 2022?
2) Seu filho realizava as atividades remotas durante a pandemia da COVID-19?
3) Como era? Alguém o auxiliava? Quem?
4) Você teve alguma dificuldade para acompanhar ou realizar as atividades do estudante durante o ensino remoto? Poderia descrever?
5) Caso você tenha tido alguma dificuldade na realização e/ou acompanhamento do estudante das atividades, foi possível resolver? Poderia descrever como foi solucionado?
6) Seu filho recebeu apoio e acompanhamento do professor da Sala de Recurso?
7) Poderia descrever como era este apoio?
8) Você pode falar das dificuldades que aconteceram durante as aulas do seu filho (a) na pandemia?
9) Você pode falar de experiências que foram importantes para o desenvolvimento e aprendizagem do seu filho (a)?
10) Com retorno das aulas para o presencial, você pode falar das dificuldades que seu filho tem vivido na escola?

11) Agora, você pode falar das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que seu filho tem vivido na escola?
12) Gostaria de falar de alguma experiência que está sendo importante para o desenvolvimento e aprendizagem do seu filho, com o retorno das aulas presenciais?

APÊNDICE G-Roteiro de Entrevista: Professor AEE

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA/AEE

Preâmbulo: Prezado (a) professor (a) você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que tem por objetivo conhecer os desafios do período pandêmico da Covid-19 para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação). Para isso, gostaria que você me concedesse uma entrevista devido a sua experiência profissional e peço autorização para gravá-la para que eu não esqueça pontos importantes.

Identificação:

Nome:

Idade:

Localidade (cidade/estado)

Formação acadêmica:

Tempo de atuação como professora na escola:

1. Você pode falar das orientações recebidas na escola para atender os estudantes com deficiência pelo ensino remoto, durante a pandemia?
2. Sendo as aulas pelo sistema remoto, como acontecia o apoio e suporte pedagógico do AEE com os estudantes com deficiência?
3. Diante da aula pelo sistema remoto, poderia falar dos desafios foram encontrados, quanto a participação dos estudantes com deficiência durantes as atividades escolares?
4. Você poderia falar de experiencias exitosas do AEE que aconteceram durante a pandemia?
5. E agora com retorno as aulas presenciais, quais foram desafios encontrado com a participação dos estudantes com deficiência?
6. Você poderia falar de experiencias exitosas que estão acontecendo com o retorno das aulas presenciais, mediante o trabalho do AEE com os estudantes com deficiência?

ANEXO A- Autorização da Secretaria Municipal de Educação De CORUMBÁ-MS

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Tendo em vista a solicitação de pesquisa do pesquisador Ozeias de Lina Soares, intitulada "Educação do campo: processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial em tempo pandêmico e pós-pandêmico", sob a orientação da Prof.ª Dra. Bárbara Amaral Martins, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Reiteramos o reconhecimento da relevância do referido estudo e autorizamos a realização de entrevistas com os professores regentes, mediante assinatura de Termo de Livre Consentimento pelos sujeitos da pesquisa.

Em relação aos documentos solicitados, colocamos à disposição a Gerência de Políticas Educacionais para subsidiar a pesquisa no que se fizer necessário.

Corumbá, 17 de fevereiro de 2023.

Genilson Canavarro de Abreu
Secretário Municipal de Educação
Portaria "P" Nº 09, de 1º de janeiro de 2021.

ANEXO B– Parecer de Aprovação no Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CAMPO EM TEMPO PANDEMICO E PÓS- PANDÊMICO
Pesquisador: OZEIAS DE LIMA SOARES
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 69629223.9.0000.0021
Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.238.652

Apresentação do Projeto:
O presente estudo tem como objetivo analisar os desafios envolvidos na escolarização de estudante PAEE de escola do campo do ensino fundamental II durante o período pandêmico e pós pandêmico e as estratégias de superação adotadas diante de eventuais prejuízos ao seu processo de ensino-aprendizagem.
O estudo de caso, que consiste em uma análise profunda com base na teoria histórico cultural.
Analisar as dificuldades e as possibilidades encontradas para a escolarização do estudante PAEE durante o ensino remoto e frente ao retorno das aulas presenciais.
Este estudo tem como finalidade Analisar as concepções do estudante PAEE, de seus responsáveis, e da equipe pedagógica acerca dos impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem do estudante PAEE, no período de suspensão das aulas presenciais.
Verificar quais são as medidas adotas no período pós-pandêmico para a superação de eventuais prejuízos educacionais decorrentes da pandemia.
As entrevistas serão previamente agendadas, realizadas nas escolas, no horário da hora-atividade quando se tratar dos professores, ou horário de maior disponibilidade dos demais participantes, utilizando-se de um gravador.
Os dados serão organizados e analisados, resguardando-se o anonimato dos entrevistados.
A análise de conteúdo perpassará por uma pré- análise, sendo realizada investigações planejadas e organizadas. Passando pela manipulação do material coletado. Tendo como última fase do

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¿ Prédio das Pró-Reitorias ¿Hércules Maymone¿ ¿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

Continuação do Parecer: 6.238.652

Assentimento / Justificativa de Ausência	CLARECIDO_aluno.pdf	19:12:38	SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO_PARA_DIRETOR.pdf	26/07/2023 19:12:06	OZEIAS DE LIMA SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ozeias.pdf	26/07/2023 19:06:45	OZEIAS DE LIMA SOARES	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO_DA_PESQUISA.pdf	23/06/2023 17:18:21	OZEIAS DE LIMA SOARES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	04/05/2023 08:34:41	OZEIAS DE LIMA SOARES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPO GRANDE, 14 de Agosto de 2023

Assinado por:
Juliana Dias Reis Pessalacia
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¿ Prédio das Pró-Reitorias ¿Hércules Maymone¿ ¿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br