

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n34.10>

---

## **Educação do(a) aluno(a) surdo(a) na pandemia: desafios e reflexões**

*Deaf student education in the pandemic: challenges and reflections*

**Lucimar Gracia Ferreira\***

**Lúcia Gracia Ferreira\*\***

**Lilian Moreira Cruz\*\*\***

**Resumo:** Este artigo objetivou analisar as condições existentes e os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) para proporcionar, ao(a) aluno(a) surdo(a) a inclusão no processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico. Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa e exploratória e fizemos uso do questionário virtual, e contamos com a participação de cinco docentes da Educação Básica e um intérprete de Libras. Os dados mostraram que não há garantias de aprendizagem para os(as) estudantes surdos(as), visto que existem aspectos que desfavorecem o ensino. Constatamos que qualquer cenário de crise requer ações imediatas, com vistas a promover a aprendizagem de alunos(as) surdos(as) e romper com processos de opressão e exclusão do público-alvo da educação especial.

**Palavras-chave:** Aluno surdo. Pandemia Covid-19. Educação inclusiva.

**Abstract:** This article aimed to analyze the existing conditions and challenges faced by teachers to provide deaf students with inclusion in the teaching-learning process in the pandemic context. Thus, we carried out qualitative and exploratory research and made use of a virtual questionnaire, with the participation of five Basic Education teachers and a Libras interpreter. The data showed that there are no learning guarantees for deaf students, since there are aspects that disfavor teaching. We discovered that any crisis scenario requires immediate actions, aiming to promote the learning of deaf students and breaking with processes of oppression and exclusion of the target audience of special education.

**Keywords:** Deaf student. Covid-19 Pandemic. Inclusive education.

---

\* Universidade Federal da Bahia (UFBA).

\*\* Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

\*\*\* Universidade Federal da Bahia (UFBA).

## Introdução

A Educação inclusiva é um direito garantido na legislação brasileira, mas na prática ainda é um objetivo a ser alcançado, pois mesmo vivendo em um país cuja diversidade é sua marca identitária, frequentemente convivemos com o preconceito e a discriminação. Desse modo, a educação inclusiva precisa ultrapassar o discurso de muitas pessoas e instituições e tornar-se real, em qualquer tempo e espaço, para atender qualquer pessoa.

A garantia da educação inclusiva também precisa ser mantida em períodos de crise, pois as necessidades a serem atendidas referentes ao educar, não deixam de existir durante o surgimento de outras crises, pelo contrário, elas tornam-se ainda mais importantes. Portanto, um olhar mais atencioso para os estudantes com deficiência precisa compor as práticas de uma educação que pretenda atender a todos. Isto é uma discussão atual, visto que vivemos a pandemia do novo coronavírus desde o início do ano de 2020 e que ainda compõe o cenário social do mundo. As medidas sanitárias para lidar com essa crise envolveram, principalmente, a tentativa de reduzir o contágio do vírus, por meio de distanciamento e isolamento social. Essa situação ocasionou muitas mudanças nas atividades da sociedade e o sistema educacional também foi atingido. Muitas escolas para que pudessem dar continuidade aos processos de escolarização implementaram o ensino remoto emergencial, mediado ou não pelas tecnologias digitais.

Nesse âmbito, deparamo-nos com um grande problema no Brasil para que as aulas acontecessem de forma não presencial, que foi a falta de acesso aos aparelhos tecnológicos e à internet, o que revelou as desigualdades sociais existentes no contexto socioeducacional, não só para os(as) alunos(as), mas também para muitos(as) professores(as).

Conforme o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), cerca de seis milhões de estudantes, incluindo aqueles(as)

que necessitam de atendimento especial, não tem acesso à internet. Assim, eles(as) se tornam excluídos das atividades remotas de ensino-aprendizagem que são mediadas pelas tecnologias digitais, uma vez que, por lei, as aulas são obrigatórias, gratuitas e dever do Estado e da família. Em se tratando especificamente dos(as) alunos(as) surdos(as), para que as aulas *on-line* e/ou virtual aconteçam é preciso que o intérprete esteja inserido neste espaço para possibilitar a efetivação do acesso ao processo de aprendizagem, conforme aponta o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Por tratar-se de uma situação atípica, a difusão do ensino remoto emergencial rompeu com o modelo tradicional do sistema escolar, no qual as aulas aconteciam em um espaço físico. O modelo não presencial adotado na pandemia foi a única alternativa para oportunizar ao(a) aluno(a) surdo(a) acesso às aulas e ele aconteceu a partir do seu lar, da sua casa, através de um aparelho tecnológico e com preservação da saúde.

As plataformas digitais, que têm como pressupostos as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), presentes na sociedade, podem ser utilizadas para fins educacionais, pois há uma tendência de as aulas remotas tornarem-se mais atrativas com as ferramentas digitais disponíveis na rede e com atividades por meio de oficinas. Para o(a) aluno(a) surdo(a) essas atividades podem se tornar significativas, mas isso vai depender não somente das práticas pedagógicas do(a) professor(a), mas também da disponibilidade de internet, aparelhos tecnológicos e da atuação do intérprete no espaço virtual, pois sua aprendizagem acontece de maneira visuoespacial.

Sob tal prisma, este artigo objetivou analisar as condições existentes e os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) para proporcionar ao(a) aluno(a) surdo(a) a inclusão no processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico. Esta investigação de

abordagem qualitativa, do tipo exploratória, contou com a participação de 06 profissionais que atuam na Educação Básica com alunos(as) surdos(as) no Estado da Bahia, sendo 05 docentes e 01 intérprete de Libras. Para tanto, estes(as) profissionais responderam a um questionário virtual do *Google Forms*, contendo 12 questões abertas e 06 questões objetivas. A nossa expectativa era que tivéssemos um número expressivo de participantes, no entanto, só obtivemos o retorno de cinco docentes e de um intérprete de libras. O questionário versou sobre algumas situações do cotidiano da educação do(a) estudante surdo(a), essa enquete foi aplicada no mês de novembro de 2020. Os dados produzidos foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010).

Neste artigo, apontamos a necessidade de realização de uma reflexão sobre a pandemia e seus desdobramentos no campo educacional, especialmente, na educação do(a) estudante surdo(a). Em virtude da especificidade da temática, para discutir os processos de ensino-aprendizagem de alunos(as) surdos(as) no contexto pandêmico, buscamos subsídios em leis, decretos, livros, artigos, bem como, nas experiências de profissionais da Educação Básica.

## **Educação inclusiva na pandemia**

Ao olharmos, atualmente, para o âmbito educacional no Brasil iremos perceber que já avançamos em relação a muitas especificidades, sendo uma delas, a área de educação especial e inclusiva. Apesar de ainda vivermos em um país cheio de preconceitos e discriminação, a diversidade e heterogeneidade presente nele é extremamente importante e merece atenção.

Avançamos de uma educação para poucos, de uma elite, para uma educação para mais pessoas. Ainda não alcançamos o *status* de uma educação para todos e totalmente inclusiva, mas estamos

assistindo às lutas, movimentos e ações para tentarmos alcançar tal objetivo. Temos legislações que se referem ao atendimento de uma educação especial que tem marco inicial na Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), e com especificidades em 2008 (BRASIL, 2008) e 2015 (BRASIL, 2015). O atendimento de uma educação inclusiva que abrange mais que o atendimento de alunos(as) especiais ainda é deficiente no Brasil. O atendimento do(a) aluno(a) surdos(a) tem marco nas seguintes legislações: a Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências e o Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Desse modo, garantir uma educação inclusiva, a partir do atendimento aos direitos humanos e necessidades educacionais, é ainda por nós almejada.

Nos dias atuais, e muitas vezes sombrios, além de assistimos à revogação de direitos do(a) aluno(a) especial e várias críticas em torno disso, como por exemplo, da Lei 10.502 de 2020 (BRASIL, 2020a) (SANTOS; MOREIRA, 2021), somos, ainda, atingidos por uma pandemia. A pandemia do novo coronavírus, que assustou o mundo, rapidamente tornou-se uma questão de saúde pública, mudou o cenário de vários âmbitos da sociedade, principalmente, do educacional. O vírus, tão logo se espalhou por diversos países, causou alvoroço e mudanças de comportamento e de hábitos nas comunidades, que se viram obrigadas a seguir determinações estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020). Essas orientações incentivaram a população a buscar isolamento social e, além disso, foi necessário o fechamento de estabelecimentos comerciais considerados não essenciais, bem como muitos espaços públicos como, por exemplo, as instituições educacionais.

No Brasil muitas escolas permaneceram fechadas e a medida encontrada para manter o vínculo dos(as) alunos(as) com a escola,

colegas e professores(as), foi a partir do Ensino Remoto Emergencial (ERE), permitido a partir da legislação emergencial, com homologações no ano de 2020 e 2021. Com a implementação desse modelo de ensino o processo de escolarização passou a ocorrer de modo virtual e/ou *on-line*, fazendo uso de instrumentos como computadores/celular/*tablet*, entre outros aparatos tecnológicos.

Conforme Carvalho e Araújo (2020, p. 2) o ensino remoto compreende “um conjunto de atividades emergenciais que as escolas estão planejando e executando através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, visando minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais”. Nesse ínterim, com uso das tecnologias, “as aulas remotas ocorrem de forma sincrônica, portanto com a ‘presença’ do professor em tempo real, sendo que as dúvidas podem ser sanadas no momento em que surgem, por vídeo ou por chat” (VERCELLI, 2020, p. 50). Além disso, foi necessário fazer uso de ferramentas digitais que viessem possibilitar, aos(as) alunos(as), interação, através das plataformas digitais disponíveis para tal.

Indubitavelmente, as tecnologias digitais eram pouco exploradas no contexto escolar, contudo, durante a pandemia o uso dessas ferramentas se tornou urgente, visto que as aulas só poderiam acontecer por meio delas. No entanto, essas tecnologias “deveriam” abarcar a todos, porém, conforme os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea (ARAÚJO, 2020) observamos que cerca de seis milhões de alunos(a) não têm acesso à internet, ou seja, ainda falta muito para que esta inclusão aconteça.

Diante desse novo cenário, a tecnologia se tornou indispensável no contexto escolar e uma aliada do ensino remoto emergencial, mas, agora que o acesso à internet é necessário para a realização das aulas, percebemos que ela não está disponível para toda a população, assim, desencadeando a exclusão escolar. A exclusão social desses(as)

estudantes já acontecia antes da pandemia do novo coronavírus, porém, com o ensino remoto emergencial essa situação ficou ainda mais evidente, principalmente ao considerarmos o atendimento e o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Esse(as) aluno(as) com necessidades especiais ficam privado(as) de ter acesso às aulas virtuais, já que para participar das aulas é necessário ter um computador e internet, contudo, na maioria das vezes, essas tecnologias não fazem parte das condições financeiras de muitos estudantes. Ademais, a presença nas escolas garantia a esses(as) alunos(as) a socialização entre os pares e entre toda comunidade escolar. Desse modo, frequentar a escola e conviver com outras pessoas era uma forma desses(as) alunos(as) usufruírem do direito à educação, que é obrigatório e gratuito para os(as) brasileiros(as) (BRASIL, 1988). Mas por causa da pandemia esse convívio foi suspenso e o modelo remoto de ensino apresentou muitas limitações para os estudantes com deficiência e, por isso, a dificuldade de socialização que já existia para eles aumentou.

Neste contexto atual, o Parecer 05/2020 (BRASIL, 2020b) propôs a reorganização do calendário escolar, considerando as atividades não presenciais como válidas para o cômputo da carga horária mínima anual. Esse parecer compõe medidas legais que são posteriores a Medida Provisória 934 (BRASIL, 2020c), que dispensa a obrigatoriedade dos 200 dias letivos, desde que cumpra a carga horária descrita na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais-LDB (BRASIL, 1996). Dessa forma, a Medida Provisória 934 (BRASIL, 2020c), flexibilizou a quantidade de dias letivos, posto na LDB, dando margem ao seu não cumprimento.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de

efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996).

Com a redução da carga horária e a alternativa de aulas remotas, houve uma discrepância socioeconômica entre a escola pública e a privada em relação à oferta das aulas virtuais/*on-line* e o cumprimento da carga horária. Além disso, as instituições privadas precisaram de poucos dias para se adaptarem a alternativa do ERE, enquanto as escolas públicas (muitas delas) demoraram meses para realizar o mesmo feito. Essa situação demonstra a precariedade desta última no que concerne à disponibilidade de tecnologias e/ou outros meios para tal adaptação. Essas medidas, por sua vez, trouxeram à tona uma realidade existente há muito tempo em nossa sociedade – a desigualdade social.

O impacto das desigualdades sociais no Brasil já vem de longa data, a contar pela má distribuição de renda entre a população, as condições de moradia, saneamento básico, higiene e alimentação. A falta de investimento na saúde pública só agrava os problemas já existentes com a pandemia, que superlotou o Sistema Único de Saúde (SUS). Face ao exposto, foi preciso comprar equipamentos hospitalares de forma emergencial, para atender o maior número possível de pessoas contaminadas, porém, com a rápida disseminação do vírus, e sem medidas eficazes para tal, não conseguimos evitar o grande número de mortes por Covid-19 no mundo. Tudo isso nos permite dizer que, com a desigualdade social cada vez mais em ascensão, principalmente, com a pandemia da Covid-19, a alternativa de aulas remotas não abarcou a todos(as) os(as) estudantes, mas acentuou ainda mais esta condição desigual existente.

A situação emergencial deixa explícito que as mudanças necessárias no âmbito da educação pública no Brasil para acolher todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de sua situação



socioeconômica, ainda estão longe de acontecer. A esse respeito, acreditamos na força de um trabalho escolar coletivo para romper com a exclusão e lutar por uma educação equitativa.

Outro fator importante que merece uma reflexão é a reorganização do calendário escolar que contempla também a Educação Especial, conforme o Parecer 11/2020 (BRASIL, 2020d), que traz orientações para o atendimento desse público específico. Assim, “enquanto durar a situação de pandemia, somente deverão retornar às aulas presenciais ou ao atendimento educacional especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente” (BRASIL, 2020d, p. 25). E ainda, no caput 8.1 descreve sobre a privação de estudantes da Educação Especial de frequentar as instituições escolares de forma presencial.

Percebemos que os(as) alunos(as) foram privados(as) das aulas presenciais, visto que o ensino remoto emergencial foi implementado como única alternativa viável no período da pandemia. Enfatizamos que o Parecer 5/2020 (BRASIL, 2020b) atende e viabiliza caminhos a seguir para sua realização, porém, nem o Parecer 5/2020 e o Parecer 11/2020 (BRASIL, 2020b; d) auxiliam nas especificidades do público da Educação Especial.

Dentro deste panorama de regressão e exclusão dos direitos de estudantes com necessidades especiais no contexto escolar enquanto perdurar a pandemia, temos como destaque o(a) aluno(a) surdo(a), que conforme o Parecer 11/2020 (BRASIL, 2020c) não pode assistir às aulas presenciais por não poder usar máscaras. Isso acontece porque esses(as) alunos(as) fazem uso da linguagem de sinais para se comunicarem e tal objeto os impediria de realizar as expressões faciais. Além disso, haveria também o impedimento de fazer a leitura labial que é muito importante para a comunicação dos deficientes auditivos. Nesse contexto, os(as) alunos(as) surdos(as) precisam estar face a

face com seus pares, remetendo ao ensino presencial. Fora da sala de aula presencial temos um(as) aluno(as) na tela com câmera aberta e, um outro profissional se torna necessário, que é intérprete de Libras para estabelecer a comunicação entre professor(as) e alunos(as).

Essa falta de sensibilidade por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao emitir tal parecer e sem referenciar alternativas, remete à inexistência de conhecimento sobre a surdez e seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o que ficou explícito é o não atendimento das especificidades educacionais de alunos que apresentam necessidades especiais. Destacamos que no ensino remoto emergencial ou presencial, o(a) aluno(a) surdo(a) aprende quando entra em contato com seus pares (professores(a)/intérprete/alunos(a)), uma vez que eles(as) aprendem de forma visuoespacial.

Tais normas trazem à tona o retrocesso das leis, decretos e resoluções já conquistadas a tanto custo, por exemplo, a Lei da Inclusão (BRASIL, 2015), principalmente, no que concerne às recomendações internacionais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994; DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990; CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007; entre outras) que se referem a inclusão de alunos(as) com necessidades especiais no ensino regular, colocando-os à margem do processo de ensino-aprendizagem.

A educação inclusiva prevê o atendimento de todos os(as) alunos(as), independentemente de suas necessidades especiais. Portanto, se faz necessário a criação de alternativas viáveis para que todos(as) alunos(as) possam usufruir das aulas remotas e das aulas presenciais (pós-pandemia) em segurança e também que sejam atendidos em suas necessidades específicas. Durante a pandemia isso não foi levado em consideração, nem com base nos documentos internacionais, nem a partir dos documentos nacionais,

especificamente, a Lei da Inclusão (BRASIL, 2015), que reafirma o seu compromisso com a inclusão de todos.

Assim, embora o Parecer 11/2020 (BRASIL, 2020d) venha tratar sobre a Educação Especial, ele não atente as especificidades dessa modalidade e não havia um direcionamento para tal. Contudo, posteriormente o item 8 desse Parecer foi reexaminado, proporcionando um melhor entendimento e também a flexibilização das orientações para prosseguir com a aprendizagem desses(as) alunos(as), garantindo o direito deles de estudar no ensino remoto emergencial e também de forma presencial (BRASIL, 2020e).

Dito isso, nesse contexto de mudanças e incertezas do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário que haja renovação das práticas pedagógicas e a maneira como o conteúdo pode ser inserido nas aulas virtuais ou *on-line*, de forma em que as intencionalidades e objetivos da educação eleita pelo(a) professor(a), que passará a ser um(a) mediador(a)/facilitador(a) dessa nova maneira de ensinar e compartilhar conhecimento. Por isso, desde já, salientamos que o desenvolvimento das aprendizagens de alunos(as) surdos(as) acontecem de forma visuoespacial e as ferramentas digitais podem ser uma grande aliada neste percurso, desde que tenha a sua disposição o(as) professor(as) como mediador(as) dos conhecimentos e um intérprete de Libras para promover a comunicação entre todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo.

### **Inclusão social/escolar do(a) aluno(a) surdo(a): limitações na pandemia**

A Educação Inclusiva ainda é um desafio, visto que o atendimento a diversidade é um sonho almejado por muitos de nós (FERREIRA; BARRETO; SOUZA, 2020; LOUREIRO; SILVA, 2020; BERNARDINO; NEGREIROS; FERREIRA, 2020; DAMASCENO; CRUZ, 2021), seja

no âmbito social ou educacional. No que concerne ao atendimento do(a) aluno(a) surdo(a), especificamente, percebemos as dificuldades que existem para a realização de adequações pedagógicas por parte dos(as) professores(as) (FERREIRA, 2020). Desse modo, em contexto de ERE, tido como desafiador (SANTOS; OLIVEIRA, 2021; TELES; GOMES; VALENTIM, 2021), as dificuldades são ainda maiores.

Assim, as escolas brasileiras tiveram suas atividades presenciais suspensas em março de 2020 devido à crise sanitária e a medida tomada foi manter as aulas não presenciais. É importante ressaltar que as plataformas digitais, são meios tecnológicos encontrados para a realização do ensino *on-line* ou virtual, rompendo com o modelo tradicional de aprender somente dentro do espaço físico da escola, podendo ser ampliado para além das salas de aula. Para aqueles(as) alunos(as) que não tem acesso à internet ou os equipamentos tecnológicos para tal, a alternativa tem sido a disponibilização semanal de atividades retiradas na escola. No caso do(a) aluno(a) surdo(a), as aulas virtuais e/ou *on-line* somente podem ser efetivas desde que haja um intérprete de Libras para estabelecer a comunicação entre professor(a) e aluno(a), o que implica em novas formas de ensinar e aprender.

Partindo desta premissa, desenvolvemos uma pesquisa contendo os seguintes questionamentos: como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos(as) na Pandemia, em escolas públicas da Educação Básica? Quais desafios os(as) docentes tiveram que enfrentar para promover suas aulas virtuais para o aluno(a) surdo(a)? Como vinha se dando a relação professor(a)/aluno(a) surdo(a) e professor(a)/família de aluno(a) surdo(a)? Quais investimentos foram realizados para promover o ensino-aprendizagem? Quais sugestões foram dadas para a realização da educação de pessoas surdas em 2021?

Todos(as) os(as) profissionais participantes da pesquisa atuam em escolas públicas, sendo 03 deles na esfera municipal (DOCENTE B, DOCENTE C e INTÉRPRETE), 02 na estadual (DOCENTE A e DOCENTE E), e 01 na federal (DOCENTE D). Quanto ao tempo de docência dos(as) professores(as) colaboradores(as), 02 responderam ter mais de vinte e cinco anos e 03 têm disseram ter entre dez e seis anos, isso significa que nenhum dos(as) docentes está no início da carreira, que conforme Ferreira (2014), são os primeiros cinco anos de atuação. O(a) intérprete não respondeu quanto tempo tem de atuação profissional. É pertinente enfatizar que estes(as) pesquisados(as) apontaram como as aulas vinham ocorrendo nas escolas durante a pandemia:

Quadro 01: Recursos usados nas aulas não-presenciais.

<b>Docente A</b>	Por meio de plataformas digitais
<b>Docente B</b>	Estudo remoto
<b>Docente C</b>	Por meio da Plataforma de Estudo Remoto da SMED, pelo <i>WhatsApp</i> , vídeo chamada e <i>YouTube</i>
<b>Docente D</b>	Através de atividades remotas, a princípio com atividades não obrigatórias, seguida das APNPs – Atividades pedagógicas não presenciais
<b>Docente E</b>	Na instituição em que trabalho, rede estadual, o ano 2020 não aconteceu nenhuma atividade pedagógica, pois ficamos esperando as portarias do governador até o final do ano. Em 2021 houve algumas reuniões e as aulas começaram dia 15 de março pelo <i>Google Súite</i> e os encontros no <i>Meet</i> .
<b>Intérprete</b>	Usando redes sociais virtuais com mediação da família

Fonte: Dados do questionário.

Os resultados revelaram que as escolas buscaram uma diversidade de recursos digitais para ofertar o ensino não presencial, entretanto, houve escola pública que não ofertou o ERE durante todo o ano letivo de 2020, caso citado pela Docente E. Assim, fica evidente que o direito fundamental à educação preconizado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) não foi legitimado, o que negou

o aprendizado desses(as) estudantes e favoreceu/intensificou ainda mais as desigualdades sociais do Brasil.

Ficou evidente, ainda, a preocupação dos(as) professores(as) em encontrar formas para efetivar o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, a partir da pesquisa realizada, observamos que esses(as) profissionais não tiveram o apoio necessário dos órgãos superiores responsáveis pela oferta do ensino remoto emergencial. Tal realidade é reforçada pela desigualdade social existente. Observamos também que embora exista Políticas Públicas que assegurem a matrícula do estudante, o acesso e a permanência deles na escola, conforme apontado por Souza e Ferreira (2021); por outro lado o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais foi ameaçado pela falta dos recursos necessários para a participação deles em ambientes virtuais e/ou *on-line*.

Diante desse contexto, buscamos verificar como acontecia as avaliações da aprendizagem dos(as) alunos(as) surdos(as), assim:

Quadro 02: Aspectos da aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as).

<b>Docente A</b>	Dependemos da família para o aluno ter acesso às aulas
<b>Docente B</b>	Se forem ofertadas boas condições para o processo, a aprendizagem continua sendo a mesma
<b>Docente C</b>	Difícil de saber se estão estudando/aprendendo de fato. Se assistem às aulas, se veem os vídeos
<b>Docente D</b>	Não respondeu a essa questão
<b>Docente E</b>	Como a instituição em que trabalho ficou sem atividade o ano 2020, todos os alunos ficaram sem mediação para a aprendizagem. No recomeço em 15 de março os alunos surdos estão assistindo aula com presença do intérprete, estamos aguardando o desenvolvimento.

Fonte: Dados do questionário.

Os dados revelam dilemas comumente associados ao ensino remoto emergencial, dentre eles, a necessária parceria entre família e escola, condições adequadas e acompanhamento da aprendizagem

dos estudantes (SAVIANI; GALVÃO, 2021). De fato, não é possível efetivar o ensino, nesse contexto de distanciamento físico entre docente e discente, sem contar com a participação da família dos(as) alunos(as). Além disso, o processo de aprendizagem significativo é decorrente do empenho não só dos(as) professores(as), mas também dos(as) responsáveis pelos(as) alunos(as). Dessa maneira, quando os(as) estudantes são bem acompanhados(as), tanto em aulas presenciais, quanto em aulas não presenciais, podem contribuir para o desenvolvimento adequado e a obtenção de êxito nos estudos (MARTINS, 2013). Mas, é claro, levamos em consideração para a realização deste estudo, as limitações impostas pela pandemia para o processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos.

Durante a crise sanitária vivenciada no Brasil, é válido salientar que enquanto as escolas não ofereciam o ensino presencial, elas foram realizadas de forma remota e, por isso, muitos alunos acompanhavam as aulas de sua própria residência. Desse modo, observou-se outra problemática, já não havia mais uma delimitação que demarcava nos lares o que era doméstico e o que era profissional, pois a vida pública e a vida privada se misturaram dentro de um só espaço. Ainda, com a necessidade dessas atividades remotas, os familiares também passaram a participar ativamente das atividades escolares, inclusive essa participação foi orientada pelo Parecer 5/2020 (BRASIL, 2020b). Com isso, as escolas tiveram que se adaptar rapidamente, para que os(as) alunos(as) não perdessem o vínculo com os(as) professores(as), colegas e a própria instituição escolar, essa situação se estendeu também ao aluno(a) surdo(a).

Outras situações evidenciadas pela pandemia foram as dificuldades e limitações de acesso à internet, como ressaltou o(a) Docente C. O(a) professor(a) nem sempre tem garantias de que os(as) estudantes acompanham as aulas e se estão aprendendo, muitas

vezes, devido à escassez de recursos tecnológicos e internet de qualidade, tanto por parte dos(as) discentes, quanto dos(as) docentes. Essas limitações estão vinculadas, tanto em ter o equipamento, quanto em ter provedor para alimentar este equipamento (internet), o que demarca também as desigualdades digitais, reconhecida, inclusive, pelo Parecer 5/2020 (BRASIL, 2020b) como algo possível de acontecer, posto que o ensino remoto emergencial não chegaria a todos(as).

Dos 06 profissionais que responderam ao questionário, todos afirmaram manter contato com o(a) estudante surdo(a) para além do horário de aula. De acordo com as respostas obtidas, os docentes afirmaram que o objetivo é “continuar orientando/acompanhando o aluno” (DOCENTE A), “Ensino-Aprendizagem e necessidade de interação por parte do aluno” (DOCENTE B), “Interpretação de materiais extras utilizadas nas aulas assíncronas (aulas que não são *on-line*)” (INTÉRPRETE DE LIBRAS). “Entregar material impresso” (DOCENTE C), “Usando redes sociais virtuais com mediação da família” (DOCENTE D) e “Como tenho contato com vários surdos, usamos muito vídeo chamada para tratar tanto de consultas médicas quanto de conversas do dia a dia” (DOCENTE E).

Levando em consideração os dados expostos, percebemos que há um comprometimento dos docentes para continuar a aprendizagem dos(as) discentes surdos(as) por meio de recursos tecnológicos para além do tempo destinado às aulas. Isso demonstra a preocupação dos professores em garantir a educação como um direito público de todos(as), uma vez que o público-alvo da educação especial necessita de um acompanhamento mais amplo, isto é, de dedicação extraclasse.

A esse respeito, os participantes apontaram a importância da relação professor(a)/aluno(a) para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa também mostrou que as palavras



utilizadas pelos professores para qualificar essa relação foram: “Boa” – “Tranquila” – “Temos boas relações” – “Boa” – “Profissional e afetiva”. As respostas indicam que há boa relação entre docentes e discentes surdos(as). Na medida, porém, em que as relações vão se estabelecendo de forma prazerosa, os(as) alunos(as) sentem confiança para externalizar suas aprendizagens, seus medos, sonhos, inseguranças, entre outros. Conforme Santos (2009), sem incentivar essas atitudes que caracterizam uma relação de confiança e respeito não há possibilidade de desenvolver uma aprendizagem significativa.

Os(as) pesquisados(as) também apresentaram a boa relação com a família como um fator importante para o aprendizado dos alunos, desse modo, apontou a parceria, a transparência, a receptividade, a troca de experiência como alternativas para estreitar os laços com os(as) familiares dos(as) estudantes. Apenas um(a) docente afirmou não ter contato com a família do(a) estudante surdo(a), durante o cenário de pandemia. É fato que a situação posta pela pandemia do novo coronavírus provoca o hibridismo entre vida pública e privada, familiares tornaram-se auxiliares de professores(as), as escolas tiveram sua materialidade deixada de lado porque não pode ser ocupada, e ainda há um agravante, o precário acesso às aulas remotas. É pertinente enfatizar que as constatações acima sugerem uma atenção maior no que concerne a relação entre escola e família, o que implica o estabelecimento de políticas públicas educacionais voltadas para a aquisição de recursos tecnológicos para discentes e formação para os(as) docentes.

Em linhas gerais, diante desse cenário, Souza e Ferreira (2021) ratificam o direito e a importância da educação para o desenvolvimento pessoal e social dos(as) alunos(as), que, inclusive, sofrem desfavorecimento no contexto de pandemia, especialmente, pelos(as) estudantes oriundos(as) de escolas públicas. Ainda, segundo

as autoras, é necessário assumir uma postura crítica para construir estratégias e garantir de maneira segura o direito à educação, nesta situação emergencial. Assim:

As redes de ensino precisam garantir condições para que as escolas prepararem conteúdos e estratégias para atender o PAEE, o professor da classe comum que tem em sua turma algum estudante incluído, necessita adaptar metodologicamente suas atividades e dar um atendimento diferenciado para que a inclusão mesmo que remotamente, seja uma realidade presente na atual proposta de ensino, ou que ao menos se minimize a segregação, porque em tempos de exceção a exclusão se torna ainda maior (CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021, p. 364).

Dessa forma, as mudanças de práticas pedagógicas são obrigatórias nesse contexto pandêmico, seja para atender aos alunos com necessidades especiais ou não. Mas reconhecemos que é preciso atender o(a) aluno(a) surdo(a) também em suas particularidades, pois além de ser um(a) estudante sendo desafiado(a) pelo ensino remoto emergencial a aprender, é também um sujeito de direitos, com necessidades a serem atendidas por práticas diferenciadas para que a equidade seja um elemento propício para alcançar a qualidade e as garantias legais. Portanto, outro fator também se evidencia, a necessidade de formação continuada para os(as) docentes.

Nesse momento é também importante considerar se os(as) professores(as) estão preparados para lidar com essa nova demanda da educação de modo remoto; e também se essa educação chegará a todos os(as) alunos(as), uma vez que, muitos deles, não possuem os aparelhos tecnológicos ou até as condições de aprendizagens favoráveis para poder usufruir dessa nova forma de ensinar-aprender.

Além de lidar com essa dificuldade de acesso aos recursos para acompanhar as aulas não presenciais, muitos estudantes surdos(as) enfrentam a segregação. Dos 06 profissionais que responderam ao questionário, 05 deles relataram situações de exclusão, tais como:

“Pouca interação com os colegas, distanciamento do intérprete” (DOCENTE A); “A falta de intérpretes de Libras em quantidade suficiente para atender a todas as demandas e a falta de metodologias adaptadas por parte dos docentes (DOCENTE B); “Alunos surdos de outras escolas que deixaram de ser acompanhados” (DOCENTE C); “Os surdos ficaram muito isolados, pois o contato maior é presencial, com o distanciamento, percebi muita reclamação da falta de contato principalmente, nas festas de final de ano. Se encontravam de modo clandestino” (DOCENTE D); “Atividades sem adaptação e irresponsabilidade da direção de algumas escolas” (DOCENTE E). A segregação já existia, mas com a pandemia ela foi intensificada e passou a ser justificada pelo cenário atual.

Com o advento da pandemia, todos os(as) estudantes se viram diante de situações jamais pensadas para o contexto educacional, particularmente, o(a) surdo(a), pois, a acessibilidade em algumas instituições em relação ao intérprete de Libras, muitas vezes, não é possível, ocasionando, então, no seu isolamento e exclusão no espaço escolar, situação evidenciada nas respostas do questionário. Segundo Carvalho Júnior (2020, p. 3), com “as aulas remotas, os encontros virtuais e a falta de materiais visuais, e o maior impasse entre todas as situações é a falta de comunicação, que engloba todo e qualquer distanciamento”. É preciso que se cumpra as leis de inclusão, para acolher todos os sujeitos envolvidos com a educação, especificamente, a instituição escolar, lugar de referência de construção de identidade. Sabemos que:

Muitos surdos não conseguem se utilizar de outros tipos de diálogos, como os efetivados pelos gêneros discursivos escritos da escola, pelas dificuldades que permeiam o português escrito para esses alunos, portanto, é na interação face a face com seus pares, usuários da mesma língua, que os discursos emergem (SHIMAZAKI; MENEGASSI; NETO FELLINI, 2020, p. 10).

Como já ressaltado, o(a) surdo(a) aprende de maneira visuoespacial, portanto, a interação face a face é demasiadamente importante para ele(a) e o ensino presencial é essencial. Dentre as situações citadas pelos(as) profissionais pesquisados(as), observamos que os processos de exclusões são evidenciados pela falta do(a) intérprete de Libras e falta de adaptação das metodologias. Essa realidade requer mudanças atitudinais por parte dos(as) professores(as) e dos(as) gestores(as). Não basta garantir o direito à educação de forma genérica, é preciso garantir que a aprendizagem aconteça, o que implica reconhecer o fenômeno da exclusão e romper com os processos educacionais opressores. Para Costa (2007, p. 91),

a urgência por uma educação democrática e emancipadora parece se constituir como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos alunos com necessidades especiais.

Para garantir o direito à educação é necessário empreender esforços na efetivação de Políticas Públicas de Educação Inclusiva, de modo que elas não se reduzam apenas a presença e permanência dos(as) alunos(as) surdos(as) no ensino regular, como se isso fosse o suficiente. Mas é necessário que as escolas proporcionem a estes(as) estudantes situações que efetivem a sua aprendizagem, ou seja, que ofereça uma educação equitativa. O cerne de uma educação com equidade pressupõe alguns princípios, dentre os quais Ainscow (2009) destaca que:

- Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.
- Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades.
- A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais (AINSCOW, 2009, p. 29).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas neste contexto pandêmico, não dá para continuar negando ao(a) aluno(a), público-alvo da educação especial o direito de aprender. Contudo, precisamos urgentemente mudar o rumo da escola que temos, ou seja, abandonar as práticas segregadoras e excludentes para dar lugar a uma educação inclusiva. Tarefa que exige uma ação coletiva, isto é, todos unidos em prol do que preconiza a Carta Magna – a educação como direito fundamental social e de todos(as).

Especificamente nesta pesquisa, encontramos 04 professores(as) que apresentaram alguns desafios da docência, neste contexto de pandemia, dentre eles: “Acompanhar a realização das atividades, ampliar a prática bilíngue” (DOCENTE A); “Dar conta sozinha das atividades de interpretação e tradução” (DOCENTE B); “Manter contato devido à falta ou dificuldade do aluno com internet” (DOCENTE C); “Obter respostas das famílias quanto às atividades dos filhos” (DOCENTE D).

Torna-se perceptível que o ensino remoto emergencial é uma realidade que, pelo visto, não está contemplando os(as) alunos(as) surdos. Entretanto, como qualquer outro(a) estudante, o(a) surdo(a) tem direitos constituídos por leis, como preconizado no Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), quando atribui a eles(as), o direito de ter professores(as) bilíngues, bem como intérprete na sala de aula para que a aprendizagem seja concretizada, mesmo que sejam aulas não presenciais. A educação na perspectiva inclusiva dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais, nesse caso, a surdez, parte do princípio de que o(a) estudante seja assistido(a) de forma integral.

Outra questão levantada no questionário, foi se os(as) profissionais receberam alguma formação continuada para trabalhar com o ensino remoto emergencial, apenas 01 professor respondeu

que “Sim, para falar do uso da plataforma digital e como organizar as questões pedagógicas” (DOCENTE C). Como vimos, as dificuldades para consolidar a oferta do ensino remoto emergencial e proporcionar a aprendizagem dos(as) alunos(as) surdos(as), perpassam também pela formação docente, que, no caso dos(as) pesquisados(as), é quase que inexistente.

Neste momento de emergência é sabido que os(as) profissionais da educação necessitam de suporte tecnológico e de formação continuada específica para o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Em maio de 2020, o Portal G1 realizou uma pesquisa com 15.654 docentes de todo o Brasil da rede pública da Educação Básica e concluiu que quase 90% dos(as) professores(as) não têm experiência com ensino remoto emergencial, 42% continuam sem treinamento e 21% têm dificuldades com as tecnologias digitais. Esses dados revelam a precarização do trabalho docente no Brasil.

A educação como direito inclui o amparo aos(as) professores(as), que por sua vez, foram demasiadamente afetados com esta crise sanitária sem precedentes. Estudos (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021; MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021; FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021) revelam o adoecimento de docentes em tempo de pandemia da Covid-19 (LEITE; TORRES; CUNHA, 2020). Neste ínterim, coadunamos com o pensamento de Formosinho (2009) e defendemos uma formação continuada que abranja o nível pessoal, profissional e acadêmico, visto que a profissão docente interfere na oferta de uma educação de qualidade, dessa maneira, carece de substanciais investimentos financeiros.

Dos(as) profissionais pesquisados(as) que não receberam formação, todos fizeram algum tipo de investimento por conta própria para contribuir no desempenho de suas funções, dentre os quais citaram: “Criar um espaço para gravação de vídeo, ampliar a velocidade

da internet, comprar celular, impressora, notebook, produzir apostilas” (DOCENTE A); “Melhorias na internet, compra de *ring lighth*; celular e fundo verde (INTÉRPRETE DE LIBRAS); “Participação em cursos em novas tecnologias (DOCENTE B); “No início da pandemia fiz um curso sobre ferramentas digitais e uma pós-graduação sobre Metodologias Ativas” (DOCENTE D); “Tive que comprar outro notebook e uma *Right Light*” (DOCENTE E).

As respostas mostram que o ensino remoto emergencial exigiu dos(as) docentes uma atitude de reinvenção que estava para além das suas formações, dessa forma, os professores realizaram alguns investimentos em recursos tecnológicos para acompanhar as atividades profissionais virtuais e/ou *on-line*, entre outros investimentos. Podemos perceber que isso “gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *on-line*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352). Ainda, estudos realizados sobre professores neste período pandêmico (SOUZA; FERREIRA, 2020; FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020; CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021; FERRAZ; FERREIRA, 2021; FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021) revelam a necessidade de investimentos em formação e reinvenção das práticas docentes, exigências latentes e necessárias para atuação em tempos de ensino remoto emergencial.

Desse ponto de vista, notamos que essa nova demanda de trabalho provocou uma maior responsabilidade dos(as) professores(as), e em contrapartida, os docentes não receberam o investimento necessário para dar continuidade a sua formação como, por exemplo, para aquisição de novos recursos tecnológicos. Diante dessa realidade, os(as) profissionais participantes desta pesquisa destacaram algumas

sugestões para o contexto educacional de alunos(as) surdos(as), no ano de 2021.

Quadro 03: Ações sugeridas pelos(as) pesquisados(as).

<b>Docente A</b>	Promover capacitação para interação virtual com alunos surdos
<b>Docente B</b>	Trabalhar com material em vídeos, pois possibilitará a apresentação da língua e seus parâmetros e não utilizar, somente, o material impresso.
<b>Docente C</b>	Atuo no Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez nele estamos desenvolvendo algumas estratégias de contato com esse público uma delas é a vídeo chamada e interação com outros surdos usando esse recurso. Também gravação de vídeos bilíngues para estudo e aquisição da Libras e português escrito. Seleção de vídeos em Libras referentes ao conteúdo do ensino regular.
<b>Docente D</b>	Formação continuada do professor. Produção de um glossário impresso dos sinais de conteúdo dos livros didáticos. Conscientização dos familiares sobre a importância de criar uma rotina de estudo para os filhos. Maior contato professor-família- AEE para surdos.
<b>Docente E</b>	Uso de ferramentas para o contato como <i>WhatsApp</i> , para contato em grupo ou individual foi o que mais usei, agora o <i>meet</i> e <i>classroom</i> para as aulas.
<b>Intérprete</b>	Mais contratações de intérpretes de Libras, e mudanças pedagógicas nas metodologias docentes.

Fonte: Dados do questionário.

Das alternativas sugeridas, destacamos as seguintes: a formação (capacitação), produção de material acessível, utilização de redes sociais como ferramenta de ensino-aprendizagem, parceria entre família e escola, contratação de profissionais habilitados em Libras. Conforme apontado pelos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, existem possíveis caminhos para a superação da ineficácia do ensino remoto emergencial ofertado na situação de crise sanitária. Contudo, para vencer esses desafios os docentes precisam estar amparados pela legislação brasileira para atuar profissionalmente com êxito, visto que para ensinar o(a) aluno(a) surdo(a), o(a) docente necessita de um intérprete para auxiliar no desenvolvimento das aulas e na consolidação da acessibilidade, além de precisar de formação e da parceria com a família.



Imbernón (2009, 2011) salientou em seus escritos a necessidade de preparar os(as) docentes para situações de mudança e incerteza, essa preparação está associada a formação continuada dos professores. Evidentemente, nessa situação emergencial todos(as) profissionais da educação necessitam construir novos saberes para lidar com a diversidade e para fazer uso eficiente das tecnologias, entretanto, precisamos reconhecer a necessidade de criar ações imediatas que garantam minimamente uma educação de qualidade, de forma a não favorecer a exclusão.

### **Considerações finais**

Importa salientar que com a implantação do ERE os(as) professores(as) tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas/docentes num curto espaço de tempo para que as aulas passassem a acontecer através do espaço virtual ou *on-line*. Apesar dos limites apresentados para acontecer as aulas não presenciais, é importante frisar que os dados evidenciaram que foi preciso planejamento, organização, mudanças didático-metodologias e mudanças nas práticas pedagógicas.

Quando bem planejado o processo ensino-aprendizagem pode ocorrer de forma síncrona e assíncrona, o que permite ao(a) aluno(a) momentos individuais através das leituras, escritas e pesquisas e, posteriormente, a socialização de forma coletiva. A tarefa de concretização de um novo planejamento exigiu dos(as) profissionais pesquisados(as) na pandemia da Covid-19, o estabelecimento de um contato mais estreito com as famílias, com a gestão da escola, bem como um maior investimento em formação continuada e aquisição de recursos tecnológicos.

O estudo em questão mostrou que embora os(as) estudantes estejam matriculados, não há garantias de aprendizagem, visto que

existem aspectos que desfavorecem esse processo, dentre eles, a falta de participação da família, a escassez de recursos tecnológicos e as dificuldades socioeconômicas. O que expomos nestas linhas, foram breves reflexões que não esgotam o estudo em questão, todavia, apresentam algumas fragilidades existentes na educação do(a) estudante surdo(a), o que revela a necessidade de maiores investimentos nos aspectos pessoais, profissionais e formativos de docentes e de intérpretes de Libras.

É pertinente enfatizar que as constatações acima, por mais difícil que seja o momento vivido, nunca podemos perder a esperança de um amanhã melhor, e a expectativa de oportunidades para continuar aprendendo, pois, as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma positiva, é benéfica para mediar aprendizagens. Assim, percebemos que qualquer cenário de crise requer ações imediatas, com vistas a promover a aprendizagem de alunos(as) surdos(as) e romper com processos de opressão e exclusão do público-alvo da educação especial.

## Referências

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ARAÚJO, A. L. Cerca de seis milhões de alunos brasileiros não têm acesso à internet. *Correio Brasiliense*. 03/09/2020. Disponível em: [encurtador.com.br/fsFU7](http://encurtador.com.br/fsFU7). Acesso em: 02 out. 2020.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERNARDINO, J. da S. C.; NEGREIROS, C. L.; FERREIRA, L. L. Educação inclusiva em escolas da rede pública do município de Arenópolis/MT: uma experiência de ensino e aprendizagem em matemática com alunos de múltiplas deficiências. *Revista de*

*Estudos em Educação e Diversidade*. v. 1, n. 2, p. 111-128, out./dez., 2020.

BRANDÃO, V. B. G.; RIBEIRO, I. T. S.; RUAS, K. N. Inclusão educacional e social: crianças com necessidades específicas e relação com profissionais de apoio. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 6, p. 1-15, 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Lei n. 13.146, 6 jul. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. BRASILIA, DF, 30 set. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 5*, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não

presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020b. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, p. 32, 2020a.

BRASIL. Presidência da República. *Medida Provisória 934*, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 11*, de 07 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: DF, 2020d.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 16*, de 9 de outubro de 2020, que reexaminou o item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília: DF, 2020e.

CABRAL, R. C. S.; MOREIRA, J. da R.; DAMASCENO, A. R. Educação inclusiva em tempos de barbárie: questões sobre os desafios do ensino remoto. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 3, p. 360-374, jan./mar., 2021.

CARVALHO JÚNIOR, C. P. de. Impacto das aulas remotas para estudantes com surdez. *Campo Grande News*. 23/10/2020.

CARVALHO, E. M. dos S.; ARAÚJO, G. C. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. *Revista Cocar*, v. 14 n. 30, set./dez., 2020.

COSTA, V. A. da. *Os processos de Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro: Ed. da UNIRIO, 2007.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. *Debates em Educação*, v. 13, n. 31, p. 992-1016, jan./abr. 2021.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. A Educação Especial na perspectiva inclusiva pensada a partir dos princípios da pedagogia freireana. *Imagens da Educação*, v. 11, n. 3, p. 41-55, 30 set. 2021.

CRUZ, L. M.; MOURA, E. M. de; MENEZES, C. C. L. C. Contributos freirianos para Formação Continuada de professores/as em contexto de pandemia. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 5, p. 1-16, 2021.

DAMASCENO, A. R.; CRUZ, I. D. Inclusão em educação e a formação de professores em perspectiva: entre velhos dilemas e desafios contemporâneos. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 3, p. 71-88, jan./mar., 2021.

*DECLARAÇÃO de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N. O coordenador pedagógico e a organização do trabalho escolar no contexto da pandemia. *Humanidades & Inovação*. v. 8, n. 61, p. 318-336, 2021.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a ressignificação. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 4, p. 1-28, abr./jun., 2021.

FERRAZ, R. de C. S. N.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. *Revista Cocar*, Edição Especial, n. 9, p. 1-19, 2021.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. de C. S. N. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. *Fólio – Revista De Letras*, v. 13, n. 1, p. 323-344, 2021.

FERREIRA, L. G. *Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos/SP, 2014.

FERREIRA, L. G.; BARRETO, D. A. B.; SOUZA, E. M. de F. Educação Inclusiva e Currículo: reflexões sobre as novas exigências formativas. In: COSTA, G. dos Santos; PUIGGRÓS, N. R.; NUNES, C. P. (Orgs.). *Educação e inclusão: desafios formativos e curriculares*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. p. 87-100.

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. *Fólio – Revista De Letras*, v. 12, n. 2, p. 283-299, 2020.

FERREIRA, L. G. Adequações pedagógicas: uma reeleitura reflexiva das práticas docentes para alunos surdos. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 1, n. 2, p. 129-145, out./dez., 2020.

FORMOSINHO, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto/PT: Porto Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, M. L. dos S.; TORRES, G. G. S.; CUNHA, R. D. T. da. Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos acadêmicos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os). *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 1, n. 2, p. 7-30, out./dez., 2020.

LOUREIRO; C. R. M. J.; SILVA, R. L. da. Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à formação de estudantes público-alvo da educação especial. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 1, n. 2, p. 196-210, out./dez., 2020.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MENEZES, K. M. L.; MARTILIS, L. F. de S.; MENDES, V. P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. *Revista Universidade e Sociedade*. Brasília, n. 67, p. 50-61, jan. 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr., 2020.

ORGANIZAÇÃO Pan-Americana da Saúde (OPAS). *OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia*. Disponível em: [encurtador.com.br/npwQZ](http://encurtador.com.br/npwQZ). Acesso em: 03 jun. 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – Unesco. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: [encurtador.com.br/CFI59](http://encurtador.com.br/CFI59). Acesso em: 10 maio 2020.

Portal G 1 – *Dois meses após a suspensão de aulas presenciais, alunos, pais e professores relatam como está a educação durante a pandemia*. Disponível em: [encurtador.com.br/beO25](http://encurtador.com.br/beO25). Acesso em: 23 mar. 2021.

SANTOS, J. C. F. dos. *Aprendizagem significativa: modalidade de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SANTOS, M. E. de G.; OLIVEIRA, A. L. de. Educação em tempos de pandemia: projeto de vida de jovens do ensino médio. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 4, 2021. abr./jun., p. 1-19.

SANTOS, E. C. da S. de L.; MOREIRA, J. da S. “Nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do Decreto nº 10.502/2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 3, 2021. jan./mar. p. 156-175.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Sociedade*. Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SHIMAZAKI, E. M; MENEGASSI, R. J.; NETO FELLINI, D. G. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020.

SILVA, L. O. da; CUNHA, D. A. da. Histórias de inclusão: a Língua Brasileira de Sinais na rede municipal de Castanhal, PA. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 6, p. 1-23, 2021.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar, 2021.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020.

SOUZA, E. M. de F. Estágio Remoto Emergencial: refrações de um conceito para o ensino. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-15, 2021.

TELES, N.; GOMES, T. P.; VALENTIM, F. Universidade multicampi em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 4, 2021. abr./jun. p. 1-24.

VERCELLI, L. de C. A. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. *Revista@ambienteeducação*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60, maio/ago., 2020.

*Recebido em: 13/09/2022*  
*Aprovado em: 01/11/2022*