

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

GUILHERME DE OLIVEIRA CHAVES

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MEIO ÀS RESTRIÇÕES IMPOSTAS
PELA PANDEMIA DE COVID-19 NA PERSPECTIVA DOS MONITORES DOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO.**

PORTO ALEGRE – RS

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

GUILHERME DE OLIVEIRA CHAVES

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MEIO ÀS RESTRIÇÕES IMPOSTAS
PELA PANDEMIA DE COVID-19 NA PERSPECTIVA DOS MONITORES DOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à comissão de graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Miranda Strapasson.

PORTO ALEGRE – RS

2021

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MEIO ÀS RESTRIÇÕES IMPOSTAS
PELA PANDEMIA DE COVID-19 NA PERSPECTIVA DOS MONITORES DOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO.**

GUILHERME DE OLIVEIRA CHAVES

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Aline Miranda Strapasson
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
1. INTRODUÇÃO.....	6
COVID-19: que doença é essa?.....	7
Origem e propagação.....	8
Ensino Remoto Emergencial.....	10
Inclusão Escolar e seus Protagonistas: alunos com deficiência e os monitores de inclusão.....	13
Novos Rumos.....	18
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
2.1 Sujeitos da Pesquisa.....	23
3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	24
3.1 O Início do Acompanhamento Remoto e seus Gatilhos.....	24
3.2 Autonomia de Escolha no Método pelo Monitor de Inclusão.....	25
3.3 Demandas e Funções Desempenhadas.....	28
3.4 A Importância do Diálogo e de Parcerias.....	31
3.5 Diferenças entre o Ensino Remoto e o Presencial: entre vantagens e desvantagens.....	32
3.6 Educação Física Escolar Síncrona.....	35
4. DISCUSSÃO.....	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	44
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	46

RESUMO

Esta pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e delineamento de estudo de caso, único, raro e intrínseco, teve como objetivo geral investigar a rotina dos monitores escolares no acompanhamento dos alunos com deficiência, no sistema remoto emergencial de ensino. Os objetivos específicos foram: Descrever a organização das atividades, métodos de ensino e avaliação utilizados durante as aulas remotas de turmas que contêm alunos de inclusão; Apontar diferenças na atuação dos monitores escolares dos alunos com deficiência, entre as atividades presenciais (pré-pandemia de COVID-19) e as atividades remotas (durante a pandemia); Verificar quais foram as dificuldades e facilidades encontradas pelos monitores dos alunos com deficiência no período de atividades remotas. Pretendeu-se, portanto, investigar durante o ano de 2021, como se caracteriza/caracterizou a atuação do profissional de apoio/monitor em uma escola da rede particular de ensino no município de Porto Alegre, no acompanhamento dos alunos com deficiência nas classes comuns, no sistema remoto de ensino durante a pandemia de COVID-19. Por não haver produção acadêmica ampla sobre o tema de investigação, busca-se produzir conhecimentos sobre o objeto investigado. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas aplicadas em monitores de inclusão. Os dados obtidos na pesquisa foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo. Constatou-se que os monitores, apesar de estar pisando em caminhos desconhecidos, mais uma vez não apegaram-se ao que de fato delimita a profissão e por presenciar o despreparo de professores em lidar com seus alunos, por tratarem-se de graduando e graduado em licenciatura, desempenhavam funções pedagógicas com seus alunos na tentativa de proporcionar um ensino e amparo institucional de qualidade.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência; Ensino Remoto Emergencial; Pandemia de COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

Acredita-se que algum pesquisador ou cientista da área da infectologia ou da virologia poderia prognosticar a atual realidade, que estamos inseridos. Podemos, inclusive, citar Cheng *et al.* (2007), que já anunciavam em um artigo de revisão sobre Coronavírus (CoV) e Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS):

Os Coronavírus (CoV) são bem conhecidos por sofrerem recombinação genética, o que pode gerar novos genótipos e surtos. A presença de um grande reservatório dos vírus para o tipo SARS-CoV, como os morcegos-ferradura, juntamente com a cultura de comer mamíferos exóticos no sul da China, é uma verdadeira bomba relógio. A possibilidade do ressurgimento da SARS e outros novos tipos do vírus em animais ou laboratórios cria, portanto, a necessidade de gestão de risco (preparedness), que não deve ser ignorada (CHENG *et al.*, 2007, p. 683).

Entretanto, por mais que possamos antever os “gatilhos” de uma catástrofe, diria que é difícil prever as mudanças e estragos que virão deste ocorrido. Qual pessoa poderia imaginar que estaríamos enfrentando uma pandemia descomunal e seus efeitos? Na sua rápida disseminação e que a partir dela passariam a existir tantas alterações? Seja em nível global, como fechamento de fronteiras e ordem de confinamento interno nos países ou em nível social, como mudança nos hábitos e estilo de vida das pessoas.

Inicialmente, a pneumonia de causa desconhecida foi relatada pela primeira vez à Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado pela OMS uma “Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional” (ESPII), em janeiro de 2020. Em 11 de fevereiro de 2020, a OMS anunciou um nome para a nova doença: Coronavírus ou COVID-19 (OMS, 2020b).

Porém, o que gerou maior temor foi a capacidade de contaminação do vírus. Foram 17 mil infectados e 360 mortos registrados em fevereiro de 2020, desde que a nova doença foi reconhecida pelo governo chinês. (PORTAL G1, 2020).

Essa evolução impressionante da doença – na sua capacidade de transmissão, no impacto que projeta para o futuro, no volume de recursos que mobiliza e, no seu caráter então desconhecido – são alguns dos elementos que levaram a sua caracterização como uma ESPII, pela OMS (OPAS/OMS, 2020).

Desde então, a vida em praticamente todo o planeta foi alterada: o ritmo urbano se transformou; ruas e lugares de encontros públicos se esvaziaram; aulas e diversas atividades foram suspensas; o comércio fechou as portas; pessoas se viram sem trabalho do dia para a noite. No mercado financeiro, as bolsas derreteram com o horizonte de crise econômica projetado; embates entre autoridades do governo e da saúde pública foram expostos aos holofotes (CORREIO BRAZILIENSE, 2020).

Mas enfim, o que é COVID-19?

COVID-19: que doença é essa?

A doença por coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada por um vírus descoberto recentemente. A maioria das pessoas infectadas apresenta doença respiratória, de leve a moderada, e se recupera sem a necessidade de tratamento especial. Idosos e aqueles com problemas médicos subjacentes, como doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas e câncer, têm maior probabilidade de desenvolver doenças graves (OMS, 2021a).

Inicialmente foi nomeado como 2019 - nCoV (2019 - *novel coronavirus*) pela OMS e, posteriormente, designado como SARS - CoV - 2 (Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2). Em abril de 2020, a doença atingiu a marca de 01 milhão de casos confirmados no mundo (SUN *et al.*, 2020; CHENG; SHAN, 2020; ZHANG, 2020 apud MORAIS, 2021). Há cerca de 30 CoVs conhecidos que infectam mamíferos, aves e outros animais (FUNG *et al.*, 2020; LI *et al.*, 2020; PARK *et al.*, 2019 apud MORAIS, 2021). O SARS - CoV - 2 é um vírus de RNA, envelopado, cujo genoma varia entre 26 e 32 quilobases. Possui um nucleocapsídeo composto por RNA e proteína fosforilada, protegido externamente por uma membrana de bicamada fosfolipídica, glicoproteínas triméricas e, em alguns vírus dessa família, a proteína hemaglutinina esterase. Sua morfologia na microscopia eletrônica é similar a uma coroa, por isso o nome coronavírus (LI; FAN *et al.*, 2020; Park *et al.*, 2019 apud MORAIS, 2021).

O coronavírus se espalha principalmente por meio de gotículas de saliva ou secreção nasal, quando uma pessoa infectada tem tosse ou espirros. Ele afeta as pessoas de maneiras diferentes, podendo gerar quadros assintomáticos, leves, moderados, graves e de óbito (OMS, 2021a).

Seus sintomas mais comuns são: febre, tosse seca e cansaço. Os menos comuns são: dores no corpo, dor de garganta, diarreia, conjuntivite, dor de cabeça, perda de paladar e/ou olfato, erupção na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Já os sintomas graves são: dificuldade em respirar ou falta de ar, dor ou pressão no peito, perda de fala ou movimento. Em média, leva de 5 a 6 dias a partir do momento em que alguém é infectado com o vírus para que os sintomas apareçam (OMS, 2021b).

Para prevenir a infecção e retardar a transmissão de COVID-19, a OMS recomenda:

- Lavar as mãos regularmente com água e sabão ou, higienizar com álcool 70;
- Manter, pelo menos, um metro de distância das pessoas que tosse ou espirram;
- Não tocar no próprio rosto;
- Cobrir a boca e nariz ao tossir ou espirrar;
- Ficar em casa se não se sentir bem;
- Evite fumar e realizar outras atividades que enfraqueçam os pulmões;
- Praticar o distanciamento físico evitando viagens desnecessárias e,
- Manter-se distante de grandes grupos de pessoas, evitando a aglomeração (OMS, 2021c).

Origem e propagação:

Foi em meados de dezembro de 2019 que os médicos de Wuhan, na China, tiveram contato com pacientes apresentando quadro de pneumonia de origem desconhecida. Os sintomas iniciais, como tosse seca, febre alta e dispneia (falta de ar ou dificuldade de respirar) evoluíram para um quadro respiratório grave, sendo que alguns casos apresentavam estado crítico (HUANG *et al.*, 2020). No dia 31 de dezembro de 2019, a China notificou a OMS sobre uma misteriosa pneumonia em Wuhan. A primeira vítima da doença foi anunciada pelas autoridades de saúde chinesa no dia 11 de janeiro e, no dia 20 do mesmo mês, a China declarou o surto como emergência sanitária (DEUTSCHE WELLE, 2020).

Em meados de janeiro de 2020, a COVID-19 havia rompido as fronteiras da China e os primeiros casos foram reportados na Tailândia, Japão e Coreia do Sul

(WANG *et al.*, 2020). A partir de então, as primeiras medidas visando obstar o curso da doença começaram a ser divulgadas. Fronteiras de países vizinhos à China começaram a ser fechadas, com controle de viajantes procedentes do país, quarentenas de passageiros e de navios inteiros. Companhias aéreas suspenderam voos para a China. Países orientavam a evacuação de seus cidadãos, montando operações de resgate em áreas atingidas pela doença. As máscaras tomaram as escolas, o comércio, os transportes, os parques e as cidades. As ruas começaram a esvaziar-se e iniciou-se o isolamento social (quarentena) (MARQUES; SILVEIRA; PIMENTA, 2020). Na quarta-feira de cinzas (25/02), o primeiro caso da doença foi confirmado no Brasil. Era também o primeiro da América do Sul (BRASIL, 2020).

Por não existir um tratamento específico para a doença, vários países adotaram o método por distanciamento social. Com medidas de “*stay home*” (fique em casa) até estratégias mais rígidas como “*lockdown*” (bloqueio).

O Brasil promulgou a Lei nº 13.979, que veio tratar justamente das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública – determinando, em síntese, o isolamento social. A ordem do momento para barrar a ampliação da curva pandêmica passou a ser “fique em casa”, “distanciamento físico”, “use máscara”, “lave as mãos” e “passe álcool”. Contudo, as medidas só passaram a ser adotadas pelas Unidades Federativas do país na segunda semana de março de 2020 (GARCEL; NETO, 2020).

“*Lockdown* é o caso extremo de distanciamento social. É a contenção comunitária ou bloqueio que se refere a uma intervenção rigorosa aplicada a toda uma comunidade, cidade ou região através da proibição de que as pessoas saiam dos seus domicílios – exceto para a aquisição de suprimentos básicos ou ida a serviços de urgência – com o objetivo de reduzir-se drasticamente o contato social” (BARIFOUSE, 2020 apud GARCEL; NETO, 2020, p.8).

No Brasil, o termo é previsto na diretriz até o momento vigente do Ministério da Saúde. O Boletim Epidemiológico nº 8, publicado em 9 de abril, define o *lockdown* como uma das medidas de distanciamento social. O bloqueio total consiste em cercar um determinado perímetro (estado, cidade ou região), interrompendo toda atividade por um breve período de tempo (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Com isso, diversos estabelecimentos, como escolas, locais de trabalho, alguns tipos de comércios e eventos foram impedidos de abrir. Estes locais foram classificados como não essenciais e por isso foram impedidos de abrir, como uma medida de evitar aglomerações de pessoas e tentar frear novas transmissões comunitárias do vírus. Porém, frente a estas exigências, alguns setores tiveram a necessidade de se reinventar, devido ao prejuízo que um longo período inativo poderia acarretar. Como é o caso do “*home office*” que foi uma alternativa para muitas empresas e estabelecimentos, de manter sua produção e seus funcionários ativos, mas trabalhando de suas próprias residências.

E claro, com a Educação não poderia ser diferente...

Ensino Remoto Emergencial:

Com as escolas fechadas, criou-se um temor em governos, professores e comunidades, devido à incerteza de quando seriam retomadas as aulas presenciais, gerando preocupações com o grande déficit que poderia emergir em todos os níveis de ensino no Brasil.

Com uma crise mundial em andamento, a fim de amenizar os prejuízos causados pelo afastamento dos alunos do ambiente escolar, o Comitê Operativo de Emergência do Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou um plano de ação e autorizou a substituição das aulas presenciais pelas que envolvem o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos cursos vigentes, incluindo as escolas de educação básica. Essa foi uma mudança considerável no cenário educacional brasileiro (FETTERMANN; TAMARIZ, 2021). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9.394/96, já previa “o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Tem-se, então, o início do ensino remoto emergencial, o qual possibilita a continuidade do ensino e aprendizagem, com os alunos e professores não estando no mesmo espaço físico. As aulas presenciais dão lugar a outros métodos, como aulas *online* síncronas, uso de ferramentas das TICs, entre outros.

Alessandra Gotti, fundadora e presidente-executiva do Instituto Article e colunista de NOVA ESCOLA, lembra que o ensino remoto no contexto da covid-19 não se dá somente mediado pela tecnologia:

Ele pode acontecer de outras maneiras, como o envio de material impresso e por meio de aulas gravadas transmitidas via televisão ou rádio. Há várias estratégias que devem ser adotadas para garantir a equidade (BERNARDO, 2021).

No entanto, este modelo de ensino tem sido confundido, por algumas pessoas, com os modelos de Ensino a Distância (EAD) e com o *homeschooling*, os quais existem algumas semelhanças, mas possuem conceitos diferentes. O ensino remoto emergencial, como o próprio nome diz, trata-se de algo emergencial, portanto temporário. Ele surge como uma possibilidade/forma da escola manter o vínculo com os alunos e suas famílias e dar sequência ao processo de ensino e aprendizagem, mesmo afastados fisicamente devido à pandemia. Porém, como vivemos em uma sociedade heterogênea em termos culturais, sócio-econômico e de infraestrutura, cada unidade de ensino incumbiu-se de planejar e adotar os melhores meios para atender sua comunidade. Desse modo, as aulas síncronas e as TICs surgem como boas alternativas para serem os fios condutores deste processo, contudo não os únicos, pois nem todos na sociedade brasileira possuem acesso à internet e nem computadores.

Por outro lado a EAD possui uma regulamentação específica, que segundo o decreto nº 9.057/17, que regulamenta o artigo 80 da LDB, este tipo de modalidade pode ser ofertada apenas em cursos profissionais técnicos, superiores, educação de jovens e adultos e educação especial, em momentos não emergenciais. Esta modalidade se caracteriza pela utilização de TICs para romper as barreiras geográficas e temporais entre Instituições de ensino e alunos. Com profissionais qualificados (para utilização de TICs), políticas de acesso e avaliações compatíveis o aluno tem possibilidade de gerir seu próprio ritmo de estudo, visto que os materiais didáticos e aulas gravadas são disponibilizados em plataformas na *web* ou em aplicativos para o aluno acessar quando, onde e como quiser. Já o *homeschooling* é um método de ensino que ainda não é regulamentado no Brasil. Neste caso é a família que assume o papel de transmitir e trabalhar o ensino e aprendizagem do aluno, sem qualquer vínculo com alguma instituição de ensino. Em alguns casos a família contrata professores particulares, porém estes atuam de forma independente das escolas regulares. Este tipo de ensino é permitido em mais

de 60 países, como Austrália, Japão, Estados Unidos, entre outros (BERNARDO, 2021; FETTERMANN; TAMARIZ, 2021).

Com as escolas privadas e públicas sendo obrigadas a interromper o funcionamento presencial e com a possibilidade de utilizar novos formatos surgem novos desafios. À começar pela garantia de equidade entre os alunos em níveis socioeconômicos distintos, onde 43% do número total de alunos (cerca de 706 milhões) mantidos fora da sala de aula pela pandemia do COVID-19 no mundo não têm acesso à internet em casa. Isto ficou evidente quando grande parte das escolas privadas não tiveram dúvidas sobre a utilização das TICs, porém o mesmo não pôde ser visto na rede pública. Pois é necessário levar em consideração as possibilidades (ou não) dos alunos referente ao acesso à recursos tecnológicos, conexões à internet e de auxílio familiar para os estudos. Outro desafio são dos professores diante deste novo método de ensino, o qual não lhes era comum (FETTERMANN; TAMARIZ, 2021; SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020; (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021).

Em uma pesquisa realizada com professores brasileiros, o Instituto Península (2020) revela que 67% dos participantes se sentem ansiosos, pois mudaram hábitos e rotinas, anteciparam as férias escolares e interagiram de forma remota com os estudantes. Além de preocupações com a própria saúde (física e mental) e de seus familiares. Antes da paralisação das aulas presenciais, 88% dos professores nunca tinham ensinado a distância de forma remota, 75% dos participantes não receberam suporte emocional e 55% não foram capacitados para ensinar remotamente (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

O ensino remoto emergencial exige na sua complexidade, além dos recursos tecnológicos e de organização de espaço e tempo, habilidades com o manuseio dos aparelhos, aplicativos e plataformas de gravação, edição e envio de conteúdo. O momento ensinou às escolas que elas precisavam se adaptar.

Uma das preocupações dos críticos ao ensino remoto é de ser uma educação conteudista, cujas práticas levam em conta apenas aspectos técnicos e superficiais, podendo colaborar para que sejam reforçadas inúmeras formas de exclusão social, visto que cada situação particular imprime um modo próprio de vida. Por outro lado, há quem entenda ser essa uma solução temporária, diante do cenário de incerteza quanto ao retorno presencial das aulas. Pois são os alunos mais pobres e mais frágeis que precisam da escola (professores e colegas) neste

momento, principalmente para apoio emocional. A perspectiva da interação nos faz refletir esse processo da escola e dos professores presentes na vida dos alunos, na atual circunstância, como possibilidade de atenção pautada na mobilização da empatia. Ao pensar estratégias para o ensino remoto é imprescindível que tenham adequações às condições de cada aluno. As salas de aula se fragmentaram em casas de cada estudante e isso exige uma pedagogia da sensibilidade, empatia e humanização (FETTERMANN; TAMARIZ, 2021; SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020; ARRUDA; NASCIMENTO, 2021).

Contudo, ao nos depararmos com expressões como exclusão social, alunos mais frágeis, adequações a cada aluno, sensibilidade, empatia e humanização, é difícil não pensarmos em inclusão escolar e seus protagonistas: os alunos com deficiência e seus monitores de inclusão. Como manter a equidade no acesso à aprendizagem pelas TICs neste período de pandemia?

Mas antes, quem são os alunos de inclusão e seus monitores?

Inclusão Escolar e seus Protagonistas: alunos com deficiência e os monitores de inclusão

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é algo relativamente novo e ainda está num processo de construção/evolução. O aluno com deficiência tem o direito, previsto em lei, de ter um cuidador exclusivo para o auxiliar e assim facilitar a sua inclusão no ensino regular. Porém, ao analisarmos a literatura constatamos que o cargo deste “cuidador” não possui uma denominação bem definida e nem suas atribuições bem especificadas.

Apesar de constar no artigo 208 da Constituição Federal, inciso III, que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), é nos anos 90 que tem início a defesa de uma educação com direito de todos no Brasil e conseqüentemente o surgimento de documentos legais e normativos a respeito. Segundo consta no artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de

ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e bem quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996).

Complementando, o artigo 59 enfatiza que os sistemas de ensino garantirão aos alunos currículos, técnicas, recursos e a organização específica para suprir suas necessidades (BRASIL, 1996). Sendo assim, a presença do profissional de apoio/monitor já é mencionada, mesmo que de forma indireta, ao delegar ao Estado o dever de proporcionar serviços de apoio especializado aos alunos que necessitem.

Posteriormente, através das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), é determinado a oferta de serviços de apoio pedagógico nas classes comuns, contemplando a participação colaborativa do professor especializado na Educação Especial, de professores intérpretes ou professores itinerantes, havendo também a previsão de outros apoios ligados à aprendizagem, comunicação e locomoção (BRASIL, 2001).

Os alunos com deficiência, através destas normas, têm assegurado o direito de frequentar a escola regular, em vez de permanecer segregados em escolas especiais. Conseqüentemente as escolas regulares precisaram repensar a sua organização e função institucional, com questões referentes à estrutura dos prédios e salas, acessibilidade e contratação de novos profissionais. Começa a emergir então a figura do Monitor de Inclusão, também chamado de Profissional de Apoio ou cuidadores, cuja principal atribuição, no contexto escolar inclusivo, tem sido a de acompanhar os educandos com deficiência na escola comum, auxiliando o professor regente na mediação de seu desenvolvimento social, cognitivo e cuidados pessoais como: locomoção, alimentação e higienização. Porém, ao analisarmos os documentos legais e estudos, vemos que esta profissão parece situar-se numa espécie de limbo, onde não se tem uma formação específica para atuar, as funções são imprecisas e na prática exercem funções que não lhes compete (SOUZA *et al.*, 2012, FONSECA; BRIDI, 2016, ZIOLIOTTO; BURCHERT, 2020).

Até então, as DNEEEB (BRASIL, 2001), indicavam a presença de um profissional para apoiar o professor, citando este como “professor de Educação Especial”. Este deveria desempenhar seu trabalho em equipe com os professores

da classe comum no atendimento aos sujeitos da Educação Especial em seu processo de ensino aprendizagem. Já o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), por meio da orientação aos sistemas de educação, para que haja inclusão no ensino regular, desde a educação infantil até o ensino superior, consolidou o princípio da transversalidade e instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar para alunos com:

- Deficiência: apresentam limitações de longo prazo relacionadas a aspectos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- Transtornos globais do desenvolvimento: possuem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, tais como nos casos de Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicoses) e Transtornos Invasivos Sem Outra Especificação;
- Altas habilidades/superdotação: demonstram potencial elevado e grande envolvimento de forma isolada ou combinada nas seguintes áreas intelectual, de liderança, psicomotora, artística e criativa.

O mesmo documento, também formaliza que o projeto político pedagógico da escola precisa constar a implantação da SRM, professores para atuar no AEE e outros profissionais como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles para atuar em atividades de apoio. Transfigurando-se a figura do apoio pedagógico como “monitoria ou cuidado”. Com isso, ocorre uma mudança nas referências ao profissional que deveria apoiar o professor de classe no processo de ensino aprendizagem do sujeito da Educação Especial, uma vez que este agora deve realizar atividades de higiene, alimentação, locomoção e demais ações em que necessitem de auxílio do cotidiano no espaço escolar. Passando a existir uma imposição de que o AEE, nas redes de ensino, aconteça nas salas de recursos multifuncionais e no turno inverso ao de aula do aluno. Com isso, passa a ter um enfraquecimento no trabalho da Educação Especial na classe regular, o qual perdeu a possibilidade de apoio pedagógico especializado e passou a assumir o formato de monitoria e cuidado.

No Art.10 da resolução nº 4/2009, parágrafo único da DNEEEB, refere-se que esses profissionais “atuam com os alunos públicos alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários” (BRASIL, 2009, p. 3). Grifos que corroboram com a imprecisão de atribuições das responsabilidades do Monitor de Inclusão, nos documentos políticos que norteiam a educação especial. Também, diferentes nomenclaturas são encontradas para este sujeito como: profissionais da educação para a inclusão, cuidador, monitor, profissionais da educação que atuem no apoio e profissional de apoio (BRASIL, 2010).

No ano de 2012, foi aprovada a Lei nº 12.764 (Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No Art. 3º, parágrafo único, normatiza que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular (...), terá direito a acompanhante especializado”, (BRASIL, 2012, p. 01). Mais uma vez, este documento não especifica quem é esse acompanhante no que se refere a sua formação e função no contexto escolar.

Constata-se que até a aprovação da PNEEPEI (2008) o profissional de apoio/monitor possuía funções de cuidado e pedagógicas, porém essas características passaram a se definir ao cuidado e monitoria. Os documentos atuais voltados à Educação Especial privilegiam o AEE, pois aos professores da Educação Especial exige-se formação específica e ao profissional de apoio não há exigência de formação pedagógica específica. A Nota técnica SEESP/GAB nº 19, de 2010 indica que não é função do Monitor de Inclusão desenvolver atividades diferentes para o aluno com deficiência, nem ser responsável pelo ensino ao estudante. Menciona que esse profissional deve trabalhar de forma alinhada com os docentes da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2010).

Já no ano de 2015 um novo documento entra em vigor, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência LBI - Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) considera, sobre o Monitor de Inclusão escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p.1). Reiterando a função do profissional de apoio/monitor colocando que suas funções se dão no espaço escolar, no entanto, não pode

substituir as profissões legalmente estabelecidas, sendo assim, o profissional de apoio/monitor não deve ocupar a função de que é dada ao professor do ensino regular ou ao professor da educação especial.

Segundo Schreiber (2012), a ideia de um serviço na sala de aula regular para auxiliar com os alunos com deficiência se manteve ao passar dos anos, porém mudou forma como esse apoio é oferecido, de maneira que os cuidados pessoais ganharam mais visibilidade, e o apoio à aprendizagem se tornou pouco evidenciado e/ou explicitado. Contudo, devido à maioria dos Monitores de Inclusão possuir formação para atuar como professor há uma reconfiguração que aponta para um processo de precarização profissional e de desvio da função pedagógica, considerando que a interação entre professor e aluno tem como pressuposto alcançar objetivos educacionais. É possível perceber que a presença do Monitor de Inclusão articula-se de diferentes maneiras e traz consigo objetivos educacionais. Para Garcia (2016), essa mudança da política ocorre em decorrência da relação custo-benefício: ter um professor de Educação Especial em sala de aula na qual existe um aluno público-alvo da Educação Especial não é razoável na lógica econômica.

Silva e Maciel (2011) entendem que o profissional de apoio também é um auxílio para os professores, pois é ele que acompanha diretamente o aluno público-alvo da Educação Especial e pode dar contribuições ao professor sobre o desenvolvimento do aluno. Todavia, este entendimento entra em conflito com a percepção de Schreiber (2012, p. 91), que assinala

O PA, na sua origem, não é proposto com o intuito de auxiliar o professor regente da classe comum [...] já que as funções delegadas ao professor envolvem o ensino de elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

Fonseca (2016) argumenta que não é definido o que são “essas outras atividades”, presentes em documentos como legislações, notas técnicas e pareceres que designam a atuação do Monitor de Inclusão, as quais podem ter diversas interpretações, as quais têm efeitos no cotidiano da escola. No âmbito da escola particular, o autor identificou uma diversidade de contextos no que se refere a contratação, folha de pagamento dos profissionais e atividades que são exercidas

na escola e a pluralidade na formação educacional destes profissionais: Educação Especial, psicologia, pedagogia, educação física, em curso ou com graduação concluída. Em algumas escolas esse processo é realizado pela professora da Educação Especial, pela direção, e em alguns casos ocorre o monitoramento pela família do aluno. (MARTINS, 2014, MORI, 2014, FONSECA; BRIDI, 2016, ZIOLIOTTO; BURCHERT, 2020, VICARI; RAHME, 2020)

Novos Rumos...

De acordo com o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019) as matrículas da Educação Especial – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades – na Educação Básica chegou a 1,2 milhão, configurando um aumento de 33,2% em relação a 2014. O percentual de alunos incluídos em sala de aula regular em 2014 era de 87,1%, em 2017 representava 90,9% (INEP, 2018) e, em 2018 chegou a 92,1%, evidenciando-se aumento gradativo dos estudantes, creditado ao aumento de matrículas no ensino médio, que dobraram no período (INEP, 2019). Para Ziliotto e Burchert (2020), se o número de sujeitos incluídos é representativo, torna-se importante analisar como esse processo tem sido vivenciado e a sua efetividade.

Estudos como o de Cabral e Marin (2019) demonstram o baixo número de pesquisas na área da educação e inclusão destes estudantes diagnosticados com TEA. Constata-se também no estudo de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) o desconhecimento dos docentes quanto às características da criança com TEA e a existência de poucas estratégias pedagógicas que impactam no seu processo de aprendizagem destes alunos.

Por fim, a intenção desta pesquisa é investigar durante o ano de 2021, como se caracteriza/caracterizou a atuação do profissional de apoio/monitor em uma escola da rede particular de ensino no município de Porto Alegre, no acompanhamento dos alunos com deficiência nas classes comuns, no sistema remoto de ensino durante a pandemia de COVID-19.

Traçamos os seguintes objetivos específicos: Descrever a organização das atividades, métodos de ensino e avaliação utilizados durante as aulas remotas de turmas que contêm alunos de inclusão; Apontar diferenças na atuação dos monitores escolares dos alunos com deficiência, entre as atividades presenciais

(pré-pandemia de COVID-19) e as atividades remotas (durante a pandemia); Verificar quais foram as dificuldades e facilidades encontradas pelos monitores dos alunos com deficiência no período de atividades remotas.

2. PROCEDIMENTOS METODÓDICOS

Para a obtenção dos objetivos propostos neste estudo, foi desenvolvida uma pesquisa com método exploratório, com abordagem qualitativa e delineamento de estudo de caso, único, raro e intrínseco. Por não haver produção acadêmica ampla sobre o tema de investigação, buscou-se produzir conhecimentos sobre o objeto investigado.

O presente estudo foi realizado em uma escola privada, localizada no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, aplicada em monitores de inclusão.

Selltiz *et al.* (1967) explanam que as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema. Tornando-o mais explícito para construir e esclarecer hipóteses, que servem para futuras pesquisas, formulando e encontrando novos problemas. Com o planejamento podendo ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. Salienta que uma das maneiras para coleta de dados para este tipo de pesquisa é através de entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto. Já em Gil (2017), em virtude dessa flexibilidade, torna-se difícil, na maioria dos casos, “rotular” os estudos exploratórios, entretanto é possível identificar pesquisas bibliográficas, estudos de caso e mesmo levantamentos de campo que podem ser considerados estudos exploratórios. Marconi e Lakatos (2003) argumentam que a pesquisa exploratória tem três finalidades: gerar hipóteses, conhecer mais sobre o assunto pesquisado e atualizar conceitos.

Nas pesquisas qualitativas, para Gaya (2016), predominam os aspectos interpretativos, onde os pesquisadores qualitativos estão preocupados em responder sobre os significados (qual o sentido?). Para ele, as abordagens

qualitativas estão necessariamente presentes as subjetividades, sendo assim a intenção do pesquisador está explícita. Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.31), reconhecem um “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números”.

Nessa abordagem a realidade é subjetiva, múltipla e holística. A qual se tem a pretensão do pesquisador em se aprofundar dos fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto. É necessário que o pesquisador permaneça o tempo necessário para que possa interpretar adequadamente os discursos, as atitudes, os sentimentos, etc..., dos sujeitos. A realidade é algo que se constrói, não é algo que se possa fazer através de um teste, ou da observação de atitudes estereotipadas. A finalidade da pesquisa se pretende dar sentido ao fenômenos que investigamos através da interpretação dos significados dos dados identificados, descritos e associados. O pesquisador interage criando suas categorias de análise e delineando a realidade que investiga, ele constrói subjetivamente seu universo empírico.

Esta abordagem é selecionada, quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. Podendo ser selecionada também, quando o tema do estudo foi pouco explorado, ou que não tenha sido realizada pesquisa sobre ele em algum grupo social específico. A qualidade qualitativa do estudo centra-se na capacidade e competência do pesquisador em interpretar os fenômenos que propõe investigar.

A análise é um processo eclético (que concilia diversos pontos de vista) e sistemático, mas não é rígido nem mecânico. A literatura também é revista, podendo ser útil para a formulação do problema qualitativo inicial. O seu papel é mais de apoio e consulta, pois a pesquisa se baseia principalmente no próprio processo de coleta e análise. Já que o pesquisador realiza sua própria descrição e avaliação dos dados. Com isso, encontrando sentido para os dados no âmbito da formulação do problema e relacionar os resultados da análise com a teoria fundamentada ou construir teorias. A interação entre a coleta e a análise nos permite ter maior flexibilidade na interpretação dos dados e adaptabilidade quando elaboramos as conclusões (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, GAYA, 2016).

O delineamento adotado nesta pesquisa foi o estudo de caso que, segundo Yin (2010, p.39), trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

O estudo de caso pressupõe que o pesquisador esteja pessoalmente implicado num estudo aprofundado de casos particulares. [...] Orienta-se pela necessidade de compreensão profunda de uma realidade singular, seja ela um indivíduo, um grupo, uma instituição social ou uma comunidade. [...] É necessário que estas unidades sejam especiais, detenham características ou propriedades distintas dos padrões já conhecidos, deve se constituir efetivamente num caso “fora de série” (GAYA, 2016).

Sampieri, Collado e Lucio (2013), caracterizam que a unidade-caso único refere-se ao estudo que se delimita a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno etc. E a modalidade rara, refere-se a comportamentos e situações sociais que por serem muito raros merecem ser estudados. O caso intrínseco é selecionado porque o pesquisador pretende conhecê-lo em profundidade, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de qualquer teoria.

O estudo de caso em questão diz respeito aos desafios enfrentados pelos monitores de inclusão que tinham vínculo com alunos com deficiência, no período do ensino remoto emergencial, durante a pandemia de COVID-19. A escolha dos participantes da pesquisa se deu de forma não randomizada, na qual Creswell (2010) sustenta a escolha dos participantes de maneira intencional, contribuindo para uma melhor compreensão do problema e da questão da pesquisa para o pesquisador. Foi adotado também amostras homogêneas, onde Sampieri, Collado e Lucio (2013) descrevem que nas amostras homogêneas as unidades selecionadas possuem um mesmo perfil ou características ou, ainda, compartilham traços similares. E explicam que o seu propósito é se centrar no tema a ser pesquisado ou ressaltar situações, processos ou episódios em um grupo social.

Os critérios de inclusão utilizados para a composição da amostra foram: ser colaborador, na função de monitor de inclusão, vinculado à instituição de ensino adotada para o desenvolvimento desta pesquisa; ter realizado acompanhamento

junto ao seu aluno com deficiência em aulas síncronas, no período de ensino remoto emergencial.

O instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada, onde haviam questões básicas e norteadoras vinculadas aos objetivos da pesquisa, porém com a possibilidade de surgir perguntas e relatos complementares de acordo com o desenvolvimento da interação entre entrevistador e entrevistado, favorecendo o surgimento de informações de forma mais livre e com inúmeras possibilidades de desenlaçamento. De acordo com Mendes, Pasian e Gonçalves (2015), a entrevista semiestruturada proporciona flexibilidade e ampliação das questões, pois, à medida que as informações são fornecidas por meio do relato dos participantes, podem ser mais aprofundadas ou reconduzidas. Flick (2009, p.153) corrobora que o objetivo deste tipo de entrevista “é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se assim, acessível à interpretação”.

A escolha pelo local de pesquisa, deu-se por intermédio do contato com a direção de uma escola privada da rede de ensino do município de Porto Alegre, que possuía estudantes com deficiência regularmente matriculados e que experienciaram o ensino remoto emergencial, com acompanhamento de monitores de inclusão. Nela, houve solicitação de autorização para a realização do estudo, junto ao Diretor da escola. Foi explicado como seria desenvolvida a pesquisa em ambiente escolar, seguido da aceitação pela diretoria. Após o aval positivo entrou-se em contato com os monitores de inclusão sobre sua possível participação no estudo e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha as informações da pesquisa. Elegeu-se esse contexto porque é de acesso do pesquisador.

Com a permissão dos entrevistados, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas na escola em questão, em dias e horários previamente agendados. Os depoimentos foram gravados em aparelho de celular (formato MP4), transcritos na íntegra e analisados.

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo. Para Bardin (2009, p.44) este tipo de análise tem por objetivo descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, cuja presença ou frequência de aparição das respostas pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido. Para Haguete (2005) a análise de

conteúdo, possibilita a compreensão do pensamento dos participantes através do conteúdo expresso no texto das entrevistas (HAGUETTE, 2005). A análise de conteúdo foi constituída em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Gaya (2016), relata que os de coleta, são instrumentos que normalmente possibilitam informações diversas e que através da análise de seus conteúdos possibilitam a configuração de categorias ou construtos que, por fim, constituem as peças que retiradas do universo empírico, permite ao pesquisador desenhar suas conclusões. E a análise das informações exige algumas etapas diferenciadas como: redução, delimitação de categorias de análises, representação, validação e interpretação dos fenômenos observados.

Entende-se que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21 apud FONSECA; BRIDI, 2016). Portanto, as palavras dão sentido ao que somos e ao que nos acontece, somos nossas próprias palavras, nossa própria linguagem. À medida que os sujeitos falam de suas experiências, tornaram-se possível encontrar elementos que ajudam na realização do presente estudo (FONSECA; BRIDI, 2016).

2.1 Sujeitos da Pesquisa:

A amostra foi composta por dois monitores de inclusão de uma escola privada da rede de ensino do município de Porto Alegre, cujos nomes fictícios e demais características são explicitadas abaixo:

- Monitor Fabrício (33 anos): Graduando no curso de Licenciatura em Educação Física (possível concluinte em 2022) e realizou cursos de especialização em esportes adaptados e massagista com ênfase na coluna vertebral para cadeirantes. É monitor do aluno Alisson, há 1 ano e 9 meses, o qual possui diagnóstico de Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), tem 16 anos e está cursando o 9º ano do Ensino Fundamental/Anos Finais Regular;
- Monitor Tadeu (26 anos): Formado no curso de Licenciatura em História desde 2019. Atualmente está se especializando em um curso de Pós-Graduação em Filosofia e teve experiências anteriores com inclusão no ano de 2014. Trabalha na atual escola, desde fevereiro de 2020, onde já iniciou

como monitor de inclusão do aluno Reinaldo, o qual possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem 16 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Médio Regular.

Conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que está em anexo, os nomes são fictícios a fim de preservar o anonimato dos pesquisados.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS:

3.1 O Início do Acompanhamento Remoto e seus Gatilhos:

Ambos os sujeitos da pesquisa começaram a acompanhar seus alunos com deficiência no ano de 2021. O monitor Tadeu revela que seus alunos no ano de 2020: "Durante o ano de 2020 ele não teve acompanhamento. Durou de março até outubro. De outubro até o final do ano foi presencial". Já Fabrício conta que: "Não foi logo de início. Se não me engano teve 4 meses ali onde eu lembro que o pessoal começou a entender e ter a visão geral que os alunos com alguma deficiência ou alguma incapacidade não conseguiam acompanhar de maneira alguma o que estava sendo imposto ali, né". O que, segundo Fabrício, estava servindo como motivação para a quase evasão de seu aluno Alisson, pois "[...] ele não conseguia acompanhar o fluxo sozinho".

Quando o governo aumentou as restrições em 2021, que foi no final de fevereiro até maio, as aulas voltaram a ser remotas. Entretanto, devido à experiência do ano anterior, Fabrício aponta: "Os professores tinham que tocar o conteúdo de uma forma; é muito difícil ficar com um aluno específico, muito difícil, tudo novo pra todo mundo. Então, logo, deu esse diagnóstico que era necessário fazer esta testagem, né. Uma monitoria remota e ver no que ia dar".

Com isso, nota-se que os monitores de inclusão são expostos à uma situação de teste/experimento, para ver quais as possibilidades de auxiliar seus alunos. Com Tadeu não foi diferente: "uma conversa breve e explicando que eu

estaria na situação de acompanhar o Reinaldo, na forma remota... até pra nível experimental, pra ver como é que seria no caso dele. Que o laudo dele tem particularidades, que o laudo de outros colegas, também não têm. Às vezes tem um colega com laudo “X”, ali tem demandas que se aplicam com mais facilidade e seria também à nível experimental, pra ver como funcionaria com o meu aluno que tem autismo. Então é muito à nível de descoberta também, a gente tava tentando ver como ia acontecer”.

3.2 Autonomia de Escolha no Método pelo Monitor de Inclusão:

Nesta perspectiva, Fabrício destarte explicita que, na visão dele: “[...]a inclusão nunca tem um caminho certo a seguir, né. A gente tem uma diretriz do que a gente acha coerente, né...com os estudos, e (risos) no ensino remoto foi assim também”.

Por se tratar de uma experiência nova, os monitores tiveram liberdade para criar estratégias para potencializar o acompanhamento de seus alunos. Fabrício comenta que:

Aqui na escola tem uma liberdade de trabalho. E não é uma liberdade gratuita, tu conquista essa liberdade também, né. Tem um negócio de... uma situação de... o pessoal avalia como é a tua conduta, né. A partir disso, sim, tudo que a gente traz de visão de sala de aluno, eu por experiência própria aqui na escola, nunca tive... nunca uma visão minha foi colocada de lado. Pelo contrário, pelo contrário... toda minha visão, ela é respeitada assim, como alguém...eu me sinto importante aqui na escola [...]. Porque conseguem ver a estrutura do trabalho, a gente tem um fio já muito certinho, né. Então, aqui na escola é muito respeitada esta visão do monitor (Fabrício).

A escola possuía uma plataforma padrão para a organização das aulas. Era utilizado o aplicativo Plurall, o qual direcionava para salas *on lines* no aplicativo

Google Meet. Isso era o meio comum para todos os professores e alunos da escola (exceto em determinadas disciplinas de língua estrangeira). Porém, na situação dos monitores foi necessário acrescentar métodos, para um melhor acompanhamento. Tadeu conta:

[...] teve a questão eventual de eu ter que me organizar com as diferentes plataformas, tanto o Meet, que era só a expansão da plataforma Plurall, a que se usa aqui na escola. A questão de eu organizar uma logística pra eu fazer um monitoramento com o Reinaldo, por vídeo (Whatsapp), e fazer o monitoramento acompanhando a aula dele mesmo, a aula expositiva [...]depois eu deixava a sala mutada (Google Meet) e na medida que iam tendo espaços pra fazer as atividades, eu ficava falando com o meu aluno específico na nossa chamada privada (Whatsapp). Pra dar orientações pra ele, de como ele fazer o trabalho (Tadeu).

Nesta situação, ele está se referindo no caso de utilizar a vídeo-chamada pelo aplicativo Whatsapp diretamente com o seu aluno, em simultâneo ao acompanhamento da aula da turma toda, realizada pelo Google Meet. No entanto, o monitor Fabrício mantinha duas salas virtuais abertas no Google Meet, como ele explica:

[...] desse acompanhamento remoto a gente ficava nessa janela com o restante da turma e eu fazia um outro...abria um outro *link* paralelo pra uma supervisão remota mais individual. Então, ficávamos em duas janelas. Uma minha e do aluno, onde a gente conseguia conversar privado sobre o que a professora tava colocando ali. E aí a outra, claro, com o restante da turma onde a gente acompanhava este modelo (Fabrício).

Os aplicativos basicamente foram os mesmos utilizados por ambos os sujeitos da pesquisa. Entretanto, a forma e circunstâncias que foram utilizados é que divergiram entre eles. Tadeu, por exemplo, optou por utilizar vídeos chamadas pelo Whatsapp, pois segundo ele ter duas salas no Google Meet abertas simultaneamente não era viável. “[...]a gente tentou fazer isso no começo. Só que ficava muito instável a internet dele. E aí a chance de cair aumentava muito. A transferência por vídeo pelo Whatsapp foi a mais estável que a gente descobriu”. Já

o monitor Fabrício, enfatizou a ferramenta do Whatsapp para uma troca de informações mais rápida com os professores do seu aluno, conforme destacado no trecho:

É. Mas quando a gente via que não dava, porque às vezes não dava mesmo e aí a gente se fala pelo Whatsapp, que foi uma ferramenta super importante também, assim... pra resposta imediata, né. Então o Whatsapp também veio paralelo junto nisso. A gente usou várias plataformas ao mesmo tempo (Fabrício).

A escolha pela forma de utilização dos aplicativos, também alterou as estratégias de observações e intervenções dos monitores com os seus respectivos alunos. Fabrício ao perceber que seu aluno se dispersava ao abrir sites de interesse pessoal em paralelo com o decorrer da aula adotou a estratégia de compartilhamento de tela pela sala privada que ele mantinha com o seu aluno.

Nessas aulas remotas ele abria o site do Mercado Livre. Na terceira ele começou a compartilhar a tela dele comigo, então tinha mais isso também. Além de ficar na sala com o restante da turma, além de estar na nossa sala reservada, ele compartilhava a tela dele comigo ainda (Fabrício).

Tadeu, por ter a vídeo chamada ativa com o seu aluno, ao perceber que seu aluno estava disperso adotava a estratégia de gerar um estímulo visual e auditivo para seu aluno. Sendo assim ele relata:

O que eu fazia...eu desligava o vídeo, escrevia por texto e depois ligava pra ele de novo, logo em seguida. E perguntava pra ele: "Viu minha mensagem"? Daí ele respondia que sim. E eu: "Tá... o que eu te perguntei"? Aí ele respondia e aí a gente pegava o gancho assim. Algumas vezes davam certo, outras que ele tava no hiperfoco, e essa é a grande questão. É a de ter dificuldade de tentar remover ele do hiperfoco presencialmente, quanto mais quando ele entra no hiperfoco virtualmente... fica incontrolável (Tadeu).

Porém, fica evidente no relato de Tadeu, que a escolha por uma estratégia não é garantia de efetividade, principalmente no caso do aluno Reinaldo, o qual

possui um padrão de comportamento de hiperfoco, traços da condição de TEA e que por isso gerou dificuldade na intervenção em determinados momentos. Contudo, apesar dos métodos divergirem em determinados momentos, a questão de ter o contato visual com o aluno, através da câmera, foi algo que foi comum nas duas experiências. Fabrício salienta: "Sempre aberta, sempre aberta. Porque se não, não tinha como. Sempre aberta, já chegava e já abria.

Percebe-se que existiu um ponto de partida, porém os caminhos seguidos, foram traçados e escolhidos conforme a demanda surgia.

[...] a gente veio adaptando ela pra nossa rotina diária, ou seja, tem coisas que vieram pra auxiliar, porém a gente, no decorrer da caminhada, a gente foi tirando, foi acrescentando. Então, sim teve o modelo da escola, porém era livre pra gente poder adaptar, né (Fabrício).

3.3 Demandas e Funções Desempenhadas:

Nos contatos preliminares da escola com os monitores, por se tratar de algo novo as exigências da Equipe Pedagógica e Coordenação foram elementares e sem maiores expectativas, entretanto não necessariamente com baixa complexidade. Ambas situações eram de níveis experimentais e com alunos com particularidades e diagnósticos distintos.

Fabrício, se tu conseguir minimamente, organizar ele, a gente já ganha muito". Então (risos), esse era o desafio...era organizar ele na questão e realmente tava totalmente desorganizado. Nada fazia sentido pra ele (Fabrício).

Ao iniciar os acompanhamentos, Fabrício, apesar de ter um vínculo que antecede-se ao período de pandemia, percebeu que a abordagem precisaria passar por uma reinvenção. Ele expõe que: "adaptações ocorreram nos primeiros cinco minutos de atendimento. Já não poderia ser a mesma coisa. [...] tu pega o aluno mais em situação de casa [...] tu acaba mediando conflitos também internos, né".

Tiveram momentos em que os monitores desenvolveram funções de organização, orientação e mediação, tanto dos alunos, quanto das famílias.

[...] a estrutura familiar estava completamente desorganizada. [...] estavam muito sobrecarregados, então a gente teve que organizar primeiro a família, para depois organizar as atividades. [...] chamei a mãe assim pra uma conversa e conversou os três (monitor, mãe e aluno). [...] ela podia entender qual era o nosso trabalho de fato e ela viu que tinha uma estrutura, ela viu que tinha uma organização. Que a gente não sabia onde ia dar, mas tinha uma organização (Fabrício).

Tadeu quando indagado sobre a quem a mãe do seu aluno externava as insatisfações que ela tinha sobre determinadas adaptações ele responde: “Era mais pra mim. Mas eu assumi aquela postura de deixar a pessoa desabafar, não ficar batendo de frente e fazer o que era possível. [...] Ela resmungava em voz alta na vídeo-chamada”. Porém, o professor não escutava devido ao fato de apenas o microfone do celular estar aberto e o do computador não. Sendo assim, o monitor era o meio da mãe demonstrar a insatisfação com as atividades encaminhadas para o seu filho.

Outro ponto que ficou evidente no relato dos monitores foi a importância e participação deles nos planejamentos. O Monitor de Inclusão é peça fundamental para auxiliar com relatos e sugestões sobre o aluno com deficiência. Como vemos nos relatos de Fabrício: “[...] uma organização em conjunto. Mas assim, situações de sala é com monitoria...monitoria traz e ela (visão) é “acatada”... não “acatada”...não é assim, mas é vista com carinho.”; “[...] Claro que eu sou um porta voz, sim. Sou porta voz, sim.”; “[...] os professores têm todo o planejamento pro aluno, e aí o professor vem e debate com a Monitoria”.

[...] eu trago, às vezes o professor traz, a gente debate, chega num consenso ali de sala. Então o professor é um parceiro imediato. É ele né! É o professor e eu. Eu sou a ponte e aí depois que a gente estrutura ali o que está acontecendo, aí a gente leva pro Pedagógico essa visão, né (Fabrício).

Tadeu revela algumas estratégias que eram utilizadas entre ele e os professores:

[...] o professor [...] pegava uma sala do *link* anterior, da aula anterior e combinava que a gente fosse conversar em privado lá pra organizarmos algumas estratégias. Primeiro ver um *feedback* dele, até porque muitos professores conheceram o Reinaldo nesse ano, então eles queriam muito a minha opinião sobre o que dava pra trabalhar ou não (Tadeu).

Atribuições de responsabilidade pedagógica são elucidadas quando os monitores trazem relatos dos momentos de explicações e realizações de atividades com os alunos. Segundo Fabrício: “[...] aquela sala individual era o meu templo pra conseguir organizar ele e finalizar o que era proposto [...] conversas com o Alisson, elas eram bem de organização estrutural de atividade e de motivação também. [...] eu entro nas questões interpretativas com ele, né”. Também é trazido a questão de retomar o assunto que está sendo abordado em aula, pela turma possuir muitos alunos e o professor não conseguir dar uma atenção individualizada.

Tudo! Tudo retomado. Retomado, que eu digo, é uma estratégia também, né. A professora passa para o grande grupo e aí a gente retoma. Leitura por exemplo: História (disciplina), vou ler o capítulo tal, Segunda Guerra Mundial. A prof vai ler e a gente vai ficar ali, né. Vai acompanhar e aí depois num segundo momento, sala reservada, aí a gente ia bloco por bloco. Que é uma coisa, exatamente, uma coisa do professor fazer em sala com 25, 30 alunos, né. [...] Então, sempre retomando. Sempre retomando (Fabrício).

Tadeu complementa: “[...] e demonstrar...geralmente demonstrar na tela e mostrar a tela pra ele”; “E aí precisava ter aquela situação de fatiar a atividade pra ele, e aí podendo verificar como ele aplicava”.

Eu abria junto com ele, eu tirava um *print*, fazia a edição, e fatiava as perguntas, ou eu ia fazendo a dúvida socrática com ele, para ele poder concatenar os raciocínios e elaborar as respostas. Ou demonstrava, às vezes, com algum exemplo mais concreto. Pega a tela do meu celular, botava a imagem, compartilhava com ele ali, transferia, pegava a tela do meu celular e colocava na tela pra ele ter uma exemplificação, ou mesmo pegava um enunciado e quebrava assim e passava pra ele em módulos. A tela do celular dele, quando eu fazia esses tipos de coisas, ela virava mais um... quase como se fosse um análogo de uma folhinha impressa, pra ele poder consultar (Tadeu).

Conseqüentemente, tais atribuições acarretam em preocupação com a carga exercida sobre o aluno. Fabrício transparece quando relata: “é um outro fluxo de ensino e aprendizagem. Remoto... eu tive que cuidar o grau de exigência, eu tinha que ter esse termômetro e era muito difícil. [...] era um cuidado do olhar [...] a gente teve que perceber aspectos dele”. E também criam zonas de desconforto, pôr o Monitor ter uma formação específica em determinada área, mas precisa dar assistência em disciplinas que não são da sua especialidade:

“[...] às vezes, acontece da professora passou ali, essa atividade vem pra gente e a gente assimila a atividade também. E sim, às vezes, “prof, olha só... o que exatamente a gente precisa fazer aqui”? Com certeza gera dúvida em muitos pontos. Matemática, têm coisas que a gente não lembra mais. Então tem que ter uma estrutura bem dinâmica, inclusive a prof faz isso, né. Às vezes até com gabaritos e às vezes a gente tem um minutinho com a prof. “Prof, me explica isso aqui”? Aí a prof explica, desenha pra ti direitinho, pra ti conseguir auxiliar nessa explicação também, né. Então, dúvidas? Muitas! Muitas...sempre vêm de conteúdos”. (Fabrício)

3.4 A Importância do Diálogo e de Parcerias:

No entendimento do Monitor Fabrício não há possibilidade de construir uma escola inclusiva, sem que haja diálogo e colaboração entre as partes que compõem o âmbito escolar:

[...] se não fosse um trabalho coletivo com os professores e a gente tá se falando quase todo dia, isso acontece até hoje e a abertura que a gente tem com a Coordenação e com o Pedagógico, não funciona. Inclusão sem conversa, sem diálogo, não funciona. Eu não posso fazer o que eu acho sem... e o professor também não pode fazer isso... e a linha do setor Pedagógico ser uma diferente das nossas cabeças também. Então tem que ser tudo friamente calculado e num processo remoto muito mais... muito mais (Fabrício).

Nas entrevistas são descritos o trabalho em conjunto entre monitores, professores, Equipe Pedagógica e familiares que se formou em prol da qualidade de

ensino para os alunos com deficiência. Fabrício conta: “[...] a maioria dos professores eu peguei o contato individual, ou por e-mail, ou por Whatsapp, que aí precisava ser muito mais dinâmico”; “[...] professor vem e debate com a monitoria [...] aí a gente leva pro Pedagógico [...].”; “[...] antes de qualquer resposta para a família, para a mãe, tem uma conversa, antes, com o Pedagógico/Coordenação”.; “Eu recorro muito à Valéria (Orientadora) [...] usei o muito o Pedagógico”.; “E aí, a partir do momento que a gente vincula com a mãe, ela vira uma aliada no processo...aí é maravilhoso”.

Para Tadeu, o discurso não foi diferente. Ele acabou enaltecendo o apoio das pessoas que estavam envolvidas de alguma maneira com o seu aluno: “[...] Coordenador dos Monitores, que se prontificou a observar de como funcionava a aula e dar sugestões de como a dinâmica poderia funcionar”. A mãe, também na visão dele, teve um papel fundamental: “Ele precisava, também, estar com a mãe como uma intermediadora física do lado.”; “[...] com a ausência da mãe, [...] às vezes eu não conseguia.”; “Era como se eu fosse a cabeça e ela o corpo executando ali. A gente entrando em sintonia pra saber o que a gente poderia fazer.”; “[...] e aí com a mãe a gente conseguia retomar”. Ele enaltece a importância do grupo para vivenciar esta experiência ímpar:

[...] reuniões quinzenais para podermos compartilhar experiências de como tava sendo, dos monitores que estavam no sistema remoto e a gente poder formar uma rede de apoio. Compartilhar tanto coisas positivas, quanto frustrações, quanto conversas. E por parte da Equipe, o Coordenador dos Monitores sempre disposto a trocar a mensagem que fosse, trocar figurinhas que fossem. [...] na questão da Instituição, sim tive bastante amparo. E sempre foram dadas várias possibilidades pra soluções de problemas (Tadeu).

3.5 Diferenças entre o Ensino Remoto e o Presencial: entre vantagens e desvantagens

Com o sistema remoto de ensino, as salas de aulas se “adentraram” nas casas dos alunos. Porém, isso não é somente a questão das salas, mas sim dos participantes também entrarem nas casas. O que gerou algumas sensações novas para os monitores.

A mãe sempre estava na volta ali, né. Porque a experiência que ela tem com o Alisson, no ensino remoto, é... ela com ele é horrível, assim, né. Ele não conseguia se manter com ela ali, então era sempre um cobrança muito alta e ele respondendo de outra forma. Então, quando a gente entra com esse acompanhamento, a gente já percebe que tem conflito. Quase a gente não conseguia falar, né... eu quase não conseguia falar (Fabrício).

Sendo assim, os monitores tiveram que se reinventar na abordagem que passaram a ter com os seus alunos. A comunicação teria que ser diferente, pois as palavras, retiradas de um contexto, poderiam gerar alguma situação de conflito com a família do aluno.

Já mudou totalmente a nossa visão, né, porque tu pega o aluno mais em situação de casa e as coisas aparecem muito mais. Então, tu acaba mediando conflitos também internos, né. [...] o pai e mãe tão ali por perto, ouvindo tudo que tu tá falando com ele, né. Então tu tem que cuidar uma frase, que possa ser tirada de contexto, sabe? Então, o teu nível profissional, ele eleva de uma maneira...é tenso! Eu lembro que eu saía das aulas tenso! De pisar em ovos, mesmo. (Fabrício)

Para o monitor Tadeu as questões que mais pesaram negativamente no sistema remoto, foi de precisar um intermediário, no caso a mãe, para ter efetividade no monitoramento. Relata por vezes que sem o auxílio da mãe ficava difícil tirar o seu aluno do hiperfoco.

Aqui (remoto), precisava de mais uma pessoa ao lado dele, pra fazer esse circuito funcionar. Eu mais com a parte acadêmica e a mãe mais com a parte de organização e delimitar a logística dele, a organização dos cadernos, do momento que é da aula, do momento que é de descanso. Isso também criava uma certa dificuldade de implementar determinadas adaptações, a intensidade de adaptações, o número de adaptações que eu conseguia fazer era menor. O número de possibilidades de trabalho que eu tinha de fazer com ele era bem menor. (Tadeu)

Outra dificuldade para o monitor Tadeu, foi que os professores ao solicitarem um *feedback* a respeito do seu aluno, os mesmos não aplicavam as novas estratégias para o contexto de aula virtual. Serviu apenas para preparar a retomada das aulas presenciais.

[...] a resposta ficava mais pra eles saberem como lidar com ele no presencial, do que recondicionar a aula. Essa foi a coisa que eu senti. Me pediram o *feedback*, tá... elaboraram estratégias, mas não instrumentalizaram aquilo já no contexto da aula virtual, sabe? (Tadeu)

Todavia o sistema remoto não foi só desvantagens. Se por um lado teve o receio de entrar em conflito com os pais do aluno, a mesma experiência também serviu para que os pais percebessem as dificuldades e necessidades de adaptações para seus filhos: “E ali ela viu que se justificava a necessidade de, se é pra zelar pela autonomia intelectual dele, tem que ter uma redução de questões” (Tadeu). Serviu para os monitores conhecerem mais informações, que no ambiente presencial não eram possíveis de perceber:

Às vezes ele parava de prestar a atenção, ficava som caótico pra quem ouve de fora. Mas pra ele fazia muito sentido, o professor tá falando lá, eu tô falando com ele e ele botando um vídeo de Youtube alto com uma vinheta. Se pra alguém estes estímulos são um pouco bagunçados, pra ele tem uma intensidade. Eu consegui ver ali alguns outros assuntos, que eu vi que também fazem parte do universo dele, que eu não tinha essa informação quando eu peguei ele ano passado (presencial) (Tadeu).

No caso do Alisson, Fabrício constata: “o remoto foi uma surpresa pra mim, na questão de, depois que a gente conseguiu organizar as questões de dispersar, eu senti que ele ficava mais focado nas aulas remotas. Parece que ele absorvia melhor, por incrível que pareça, parecia que ele absorvia melhor o conteúdo...”. Isso se dava, segundo o monitor, por questões do aluno estar no ambiente de casa, o qual ele gostava mais e por não ter barulho. Algo que, segundo o mesmo, é um dos gatilhos de dispersão do seu aluno. Já para Reinaldo a situação foi diferente, pois na aula presencial ficava mais fácil do monitor explorar estratégias para manter o foco de seu aluno: “Então eu consigo cavar outras estratégias, ou mesmo pedir pra

ele me falar sobre coisas que ele gosta. Então, ainda que tenham princípios que sejam parecidos com estratégias que eu adotava, por estar fisicamente do lado dele funcionam mais” (Tadeu).

3.6 Educação Física Escolar Síncrona:

Nos períodos de Educação Física, tivemos duas situações que divergiram. Onde o aluno do monitor Fabrício, apesar de ser bastante autônomo nas aulas presenciais, no sistema remoto ele mostrou resistência na prática, pois tinha constrangimento em realizar a aula, com a mãe no mesmo ambiente em casa. Segundo o monitor: “Educação Física é o momento que ele fica mais livre possível. Que é onde ele estabelece os contatos dele, individuais, né”. Porém, nas aulas síncronas o relato altera um pouco:

Nas aulas síncronas... eu tive um pouco de dificuldade com ele, que nos dias de Educação Física ele não queria participar. Porque tinha que afastar a cadeira, tinha que afastar a mesa e tinha que fazer a atividade dentro da sala, com pai e mãe do lado. Então, pra ele era muito complicado. Aí a gente teve que usar uma estratégia de pedir, nos dias de Educação Física, que ele pudesse ficar no quarto dele. Levasse o computador pro quarto dele, porque ele tinha um certo receio de praticar um esporte na frente dos pais. Ele trazia isso (Fabrício).

A estratégia adotada, foi entrar em contato com a mãe e solicitar permissão para que o aluno Alisson fizesse as aulas de Educação Física no seu quarto, de forma mais reservada. O monitor então passou a administrar a questão de inibição do aluno, perante ao fato de aparecer na câmera para a turma:

E aí tinha um pedido dos profs de Educação Física, que era: é necessário abrir as câmeras. Quem não abrir já iria perder alguma coisa na avaliação. Porque era processo de avaliação, também, manter a câmera aberta. E isso é uma dificuldade pro Alisson, pra todo grupo. Então ali a gente conseguia conversar. “Alisson tu precisa abrir, porque como é que o professor vai ver se tu está fazendo a atividade? Ele não pode achar que tu está fazendo. Ele tem que te visualizar ali” (Fabrício).

Já o aluno Reinaldo não tinha questões de timidez perante a turma, o que, inclusive, gerou uma vantagem perante aos seus colegas. Visto que, a câmera aberta era uma forma de avaliação:

Foi uma experiência bem interessante, porque era uma aula que ele se destacou, primeiro porque ele sempre gostava de aparecer na câmera. Isso em comparação com os demais colegas, tinha uma enorme vantagem. Segundo, que ele observava o professor fazendo os alongamentos e ele conseguia acompanhar. Às vezes precisava também de alguma orientação minha e da mãe de como ajeitar o movimento, mas era uma coisa que ele sempre tinha bastante engajamento (Tadeu).

4. DISCUSSÃO:

Segundo Barbosa (2018), mesmo havendo a matrícula, há possibilidade do estudante com deficiência ser incluído ou excluído dos processos de desenvolvimento da aprendizagem. Situação que é evidenciada no relato do monitor Fabrício, ao revelar que seu aluno estava quase evadindo da escola, por não conseguir acompanhar o fluxo da aula. Com isso, os achados deste estudo compactuam com a ideia de:

Indubitavelmente, as peculiaridades do estudante com TEA desperta na comunidade escolar a necessidade de mudanças na organização escolar, currículo, rotina institucional, prática pedagógica, flexibilização da metodologia e avaliação do conhecimento (ÓRRU, 2012; APA, 2014; BARBOSA; FUMES, 2016).

Para isso, se faz necessário a presença do Monitor de Inclusão, para ter uma maior potencialização sobre a assistência dos alunos com deficiência. Uma vez que Shiroma e Evangelista (2003) colocam que: o atual sistema neoliberalista exige que o professor leccione para todos os estudantes, contudo não oferta elementos necessários para a transformação da sua prática. Reflexão que também se faz presente no relato do monitor Fabrício, deste estudo:

“A prof vai ler e a gente vai ficar ali, né. Vai acompanhar e aí depois num segundo momento, sala reservada, aí a gente ia bloco por bloco. Que é uma coisa, exatamente, uma coisa do professor fazer em sala com 25, 30 alunos, né”.

Entretanto, existe uma grande divergência entre o que está registrado nos marcos legais e o que é realizado na prática. Como visto na bibliografia, as funções do Monitor de Inclusão estão muito mais voltadas para aspecto de cuidado e monitora, apesar de deixar uma brecha para diferentes interpretações subjetivas. “[...] exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas [...]” (BRASIL, 2015). Martins (2014), no seu estudo, realizado no Estado de Santa Catarina, destaca que em Florianópolis predomina a característica de cuidado já em São José são mais fortemente destacadas características pedagógicas dos Monitores de Inclusão. Já no presente estudo, ambos os monitores exercem somente características pedagógicas e nenhuma relação com atividades de alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA enfatizou “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012). Corroborando com os achados deste estudo, onde é relatado que o acompanhamento da monitoria melhorou consideravelmente após o diálogo e conscientização dos pais dos alunos.

Martin (2014), constata que ao se considerar o empobrecimento nas questões pedagógicas divulgadas pelos documentos, não há realmente nenhum impedimento para o profissional de apoio ser formado em Educação Física, Letras, Geografia ou Biblioteconomia, já que o desenvolvimento do trabalho com os sujeitos da Educação Especial se resume à monitoria, não sendo necessária, deste modo, uma formação específica. Porém nesta pesquisa foi constatado que os Monitores de Inclusão além de realizarem demandas pedagógicas, também possuem dificuldades em aplicar/explicar atividades de disciplinas que não são de suas especialidades.

Situação esta que aparece como uma dificuldade, porém não determinante. Algo que Martin já havia elucidado:

Uma outra questão que merece destaque refere-se ao esforço destes profissionais que tentam manter viva a sua função de ensinar, mesmo quando não lhes são dadas condições para tal e mesmo quando os documentos legais, normativos e orientadores indicam que esta não é sua função (MARTIN, 2014).

Por ser uma experiência nova a monitoria de aluno com deficiência no sistema remoto emergencial, nos dois casos presentes no estudo é possível constatar que, por não terem uma referência de qual seria as suas reais funções, houve uma construção individual de cada caso, respeitando às características dos respectivos alunos e de recursos e materiais. Entretanto tal constatação já era evidenciada por Zioliotto e Burchert (2020) ainda nas aulas presenciais, quando eles destacam que não é delimitada pela descrição de suas atividades, o que concorre para a identificação majoritária às funções pedagógicas no contexto investigado, permitindo uma construção bastante individual das práticas. Assim existe uma forte tendência dos monitores à irem contra ao que as normas determinam, conforme também encontrados em estudos de Fonseca e Bridi (2016) e Zioliotto e Burchert (2020), os quais trazem que os monitores são responsáveis por adaptar as atividades que são do mesmo contexto das aulas e deles se identificarem como professora e não como Profissionais de Apoio, de acordo com a legislação vigente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A pandemia de COVID-19 trouxe muitas incertezas a nível mundial e nela veio suas modificações nos hábitos, estruturas e organizações das sociedades. Com a Educação não foi diferente, onde muitas incertezas e mudanças aconteceram e como parte dela a abordagem com os alunos de inclusão também. Todavia, antes da pandemia já existiam muitas dúvidas sobre este tema e sobre a forma de trabalhar com este público.

Surgida a figura do Monitor de Inclusão, ao passar dos anos foi constituindo-se as especificações normatizadas desta profissão, mesmo que por vezes ela não condiga com a prática. Já com a chegada deste período de pandemia, uma nova experiência emerge, na tentativa de aplicar/explorar a monitoria de forma remota. Este estudo, por se tratar de uma amostra reduzida, em um contexto considerado privilegiado, em comparação à rede pública ele não possui propriedades para formular hipóteses absolutas e sim para descrever as vivências e gerar hipóteses e discussões para possíveis novos estudos sobre este tema.

Constatou-se que os monitores, apesar de estarem pisando em caminhos desconhecidos, mais uma vez não apegaram-se ao que de fato delimita a profissão e por presenciarem o despreparo de professores em lidar com seus alunos, por tratarem-se de graduando e graduado em licenciatura, desempenhavam funções pedagógicas com seus alunos na tentativa de proporcionar um ensino e amparo institucional de qualidade. Acreditamos ser importante a oferta de disciplinas, nas instituições formadoras de professores de Educação Física, que contemplem aprendizagem e vivências para trabalhar em turmas regulares, que possuem alunos com deficiências em escolas públicas e/ou privadas dos níveis de ensino de Educação Infantil a Ensino Médio; e disciplinas que abordem sobre a utilização de TIC's, visto que nesta pandemia, estes meios tornaram-se recursos fundamentais para que as escolas mantivessem o andamento do ano letivo na tentativa de reduzir os prejuízos causados pela impossibilidade das aulas serem presenciais.

Sugere-se que novos estudos investigativos sejam realizados, inclusive no ensino público regular, visto que no estudo de Martins (2014) cita que o município de Florianópolis possui 27 profissionais de apoio para atender 98 sujeitos da Educação Especial matriculados na Educação Infantil, e que o município de São José possui 17 profissionais de apoio para atender 40 sujeitos da Educação

Especial, matriculados na mesma etapa/nível educacional. Sendo assim, se torna interessante entender a dinâmica adotada em instituições que possuem um monitor de inclusão, que atendem mais de um aluno de inclusão no mesmo turno, por exemplo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no 5º ano do Ensino Fundamental. Revista Thema, v. 220 Especial 2021, p. 37 -54.

BARIFOUSE, R. Coronavírus: primeira capital do Brasil em lockdown tem ruas lotadas e trânsito intenso. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52497230>>. Acesso em: 18 maio 2020.

BERNARDO, N. Ensino remoto não é EAD, e nem homeschooling. 24 de Maio, 2021.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling?gclid=Cj0KCQjwwY-LBhD6ARIsACvT72OCK0xusSpBHnKYXJmkX7ZNOqGo3VsC1glYllqwGNrmwuOI7MXrhtYaApZ3EALw_wcB> Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. GOVERNO DO BRASIL. 2020. Brasil Confirma Primeiro Caso da Doença. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>> Acesso: 28 Abr. 2021.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Portaria nº 454, de 20 de março de 2020: declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (Covid-19). Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CARLOS, G. A. Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 6ª edição. [Digite o Local da Editora]: Grupo GEN, 2017. 9788597012934. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012934/>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

CHENG, V. C. C.; LAU, S. K. P.; WOO, P. C. Y.; YUEN, K. Y. Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus as an agent of Emerging and Reemerging Infection. **Clinical Microbiology Reviews**, v.20, n.4, p.660-694, October, 2007.

CORREIO BRAZILIENSE. Imagens de Satélite Mostram como a Quarentena Reduz a Poluição. **Correio Braziliense**, 13/04/2020. Disponível em: <<https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/04/13/interna-brasil,844116/imagens-de-satelite-mostram-como-a-quarentena-reduz-a-poluicao.shtml>> Acesso em: 05 Mai. 2021.

DW- Deutsche Welle. Morte de médico que alertou sobre coronavírus causa revolta na China. 08/02/2020. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/morte-de-m%C3%A9dico-que-alertou-sobre-coronav%C3%ADrus-causa-revolta-na-china/a-52291806>>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

FETTERMANN, J. V.; TAMARIZ, A. D. R. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia** | Belo Horizonte | v.14 | n.1 | e24941 | 2021

GARCEL, A.; NETTO, J. L. DE S. Do “Stay Home” ao “Lockdown” o impacto das medidas de distanciamento no Brasil e no mundo. **Revista de Teorias da Democracia e Direitos Políticos** | e-ISSN: 2525-9660 | Encontro Virtual | v. 6 | n. 2 | p. 98 – 118 | Jul/Dez. 2020.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HUANG, Chaolin, et.al. Clinical features of patients infected with 2019 novel Corona vírus in Wuhan, China. Huang, Chaolin et all. *The Lancet*, v. 395, I.10223, p.497-506, 2020. Disponível em: <[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30183-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30183-5/fulltext)> Acesso em: 20 de abril de 2020.

Instituto Península. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil Resultados 2020 Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/wp->

<content/uploads/2021/05/Diagrama%C3%A7%C3%A3o-Pulso.pdf>> Acesso em: 08 de novembro de 2021.

LI, Q. Notes from the Field: An Outbreak of NCIP (2019-nCoV) Infection in China — Wuhan, Hubei Province, 2019-2020. *China CDC Weekly*, 2020, 2(5): 79-80. Disponível em: <<http://weekly.chinacdc.cn/en/article/doi/10.46234/ccdcw2020.022>> Acesso: 28 Abr. 2021.

MARQUES, R. DE C.; SILVEIRA, A. J. T.; PIMENTA, D. N. A Pandemia de Covid-19: intersecções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. In: REIS, T. S. *et al.* (Orgs.). **Coleção História do Tempo Presente**. 3 ed. Roraima: Editora UFRR, 2020, v. 3, p.225-249.

MARTINS, S. M. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 227-246, 2014.

MORAIS, V. N.; DIAS, F. C. B.; SANTANA, T. B. A.; MACIEL, L. G.; SOUZA, Y. C. DE; MESCOLOTI, A. A.; MILAGRES; F. A P; PIMENTA; RR. S. DOENÇA PELO CORONAVÍRUS 2019: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins. 8. 1-17. 2021.

Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it. 2020. Disponível em: <[https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)> Acesso: 31 Mar. 2021.

OPAS/OMS Brasil. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus) - Atualizada em 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:COVID19&Itemid=875> Acesso em: 17 de abril de 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). 2021a. Coronavirus: Overview. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1> Acesso: 31 Mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). 2021c. Coronavirus: Prevention. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_2> Acesso: 05 Mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). 2021b. Coronavirus: Symptoms. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_3> Acesso: 05 Mai. 2021.

PORTAL G1. Construído em 10 dias, hospital recebe primeiros pacientes com coronavírus na China; veja vídeo da construção. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/02/03/construido-em-10-dias-hospital-recebe-seus-primeiros-pacientes-com-coronavirus-na-china.ghtml>>. Acesso em 12 de abril de 2020.

SAMPIERI, Roberto. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de Pesquisa. Grupo A, 2013. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848367/>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SOUSA, G. R. de; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.146-16>> Acesso em: 06 nov. 2021.

WANG, Chen et al. A novel coronavirus outbreak of global health concern. *The Lancet*. V. 395, I. 10223, p. 470-473, Feb. 15, 2020. Disponível em: <[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30185-9/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30185-9/fulltext)> Acesso em: 06 nov. 2021.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1 - O monitoramento remoto junto ao aluno com deficiência iniciou imediatamente quando as aulas síncronas dos alunos foram adotadas na escola?

2 - Você já possuía familiarização com Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) previamente? No transcorrer deste período (de aulas síncronas) houve algum aprimoramento? Caso sim, este aperfeiçoamento foi proporcionado e estimulado por motivos pessoais ou pela instituição de ensino?

3 - Você já possuía os equipamentos necessários para fazer o acompanhamento remoto, ou a instituição de ensino disponibilizou/emprestou?

4 - Como era a organização das aulas síncronas? Qual plataforma era utilizada? Como era feito o acesso do aluno de inclusão e o seu?

5 - Foi feita alguma orientação para a realização deste acompanhamento? Houve um ajuste com a Equipe Pedagógica e/ou professores?

6 - Como era a rotina das aulas síncronas? Como era a sua interação com o aluno no decorrer da aula junto com os colegas? Você conseguia se comunicar com o aluno na sala virtual, junto com outros alunos na mesma sala? Quais as dificuldades encontradas?

7 - Havia comunicação direta com o professor durante a realização das aulas?

8 - Quais eram as estratégias adotadas para saber se o aluno estava com assimilação dos conteúdos? E em situações que o aluno dispersava a atenção?

9 - Como era desenvolvido os momentos de realizar atividades e avaliações? Eram realizadas no mesmo ambiente que os demais alunos? Os professores acompanharam vocês nestes momentos?

10 - Havia momentos da aula em que o seu aluno ficava ocioso? Por qual motivo dava-se esta ociosidade? Que procedimento você adotou nestas situações? Em tempos de aulas presenciais, o procedimento seria/poderia ser outro?

11 - Quais foram as maiores diferenças, positivas e negativas, que você sentiu em relação à monitoria dos tempos de aulas presenciais com os de aulas remotas?

12 - Houveram aulas síncronas de Educação Física? Caso sim, como foi a dinâmica? Como foi o acompanhamento destas aulas junto ao seu aluno?

13 - Tiveram situações em que você e/ou seu aluno ficaram sem conexão na internet? Como era o procedimento nestas situações?

14 - Houve momentos em que você ficou impossibilitado de acompanhar o aluno em determinados dias? Qual era o procedimento da instituição em relação ao aluno nestes dias?

15 - Tiveram situações em que você se sentiu ansioso em relação à monitoria de seu aluno? Por qual razão surgiu esta ansiedade?

16 - Como foi lidar com o psicológico perante ao desafio de desenvolver um trabalho de monitoria, junto com o cenário atípico de pandemia e suas incertezas?

17 - Teve algum amparo pela Instituição, em relação a estes momentos de incertezas e ansiedades?

18 - Após esta vivência de ensino remoto, a sua preferência para desenvolver a monitoria de seu aluno se dá pelo acompanhamento de aulas síncronas ou por aulas presenciais? Por quê?

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: Ensino remoto emergencial em meio às restrições impostas pela pandemia de COVID-19, na perspectiva dos monitores dos alunos com deficiência: um estudo de caso.

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa científica que tem por objetivo investigar a rotina dos monitores escolares no acompanhamento dos alunos com deficiência, no sistema remoto emergencial de ensino, em uma escola privada de Porto Alegre - RS. Trata-se de um estudo de caso, do tipo exploratório com abordagem qualitativa. Será realizada uma entrevista semiestruturada, a qual será gravada em um aparelho de celular, no formato de MP4. Após gravada, a entrevista será transcrita integralmente e analisada na perspectiva de análise de conteúdos. A entrevista será realizada com um agendamento prévio, o qual terá 18 perguntas pré-definidas, mas com possibilidade de surgimento de novas perguntas, a depender da interação sobre o tema da pesquisa, entre entrevistador e o entrevistado. Todas as informações serão sigilosas e apenas os pesquisadores terão acesso. Em nenhum momento o nome ou qualquer outra informação pessoal, do (a) senhor (a) serão fornecidos para qualquer outra pessoa que não seja um dos pesquisadores, salvo: idade, sexo, formação acadêmica e experiências laborativas anteriores. As informações serão utilizadas somente para fins da pesquisa.

O (A) Senhor (a) tem o direito de recusar-se a participar deste estudo em qualquer momento. Pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto, respondendo a entrevista semiestruturada pertencente a esta pesquisa. Fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, sobre os objetivos deste estudo. Fui igualmente informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a presente pesquisa;

- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

- Da garantia de que eu não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.

- Do meu compromisso de proporcionar informações sinceras sobre as questões fornecidas na pesquisa.

O pesquisador responsável por este projeto é o aluno do curso de graduação em Educação Física da “Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança” - ESEFID, Guilherme de Oliveira Chaves, sob orientação da Professora Dra. Aline Miranda Strapasson.

Telefone do pesquisador responsável: (51) 99678-9311.

Ass Responsável

Ass do Pesquisador

Data: ____/____/____.