

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

ISABELLA SHIRAIWA CRUZ

**NARRATIVAS DE DOCENTES SOBRE INCLUSÃO NAS AULAS DE
MATEMÁTICA DURANTE A PANDEMIA**

CURITIBA- PR

2022

ISABELLA SHIRAIWA CRUZ

**NARRATIVAS DE DOCENTES SOBRE INCLUSÃO NAS AULAS DE
MATEMÁTICA DURANTE A PANDEMIA**

**TEACHERS' NARRATIVES ABOUT INCLUSION IN MATHEMATICS CLASSES
DURING THE PANDEMIC**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação de Ciências e Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador(a): Mirian Maria Andrade Gonzalez

CURITIBA-PR

2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



ISABELLA SHIRAIWA CRUZ

NARRATIVAS DE DOCENTES SOBRE INCLUSÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA DURANTE A PANDEMIA

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências E Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Aprendizagem E Mediações.

Data de aprovação: 25 de Agosto de 2023

Dra. Mirian Maria Andrade Goncalvez, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Fernanda Malinosky Coelho Da Rosa, Doutorado - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Ufms)

Dra. Luciana Schreiner De Oliveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 26/08/2023.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me possibilitar concluir mais essa etapa e por cercar-me de pessoas admiráveis, que auxiliaram durante essa jornada.

Aos meus pais, Tomone e Nilton, pelo apoio incondicional, pelos “o que você decidir, está decidido... estamos juntos nessa!”, por todas as “porteiras” abertas e por aparecerem ou ligarem quando mais precisava. Aos meus irmãos, Ana e Matheus, por aguentarem a minha versão mais impicante e atentada.

Aos familiares que vibraram comigo na aprovação e entenderam a ausência nas reuniões. Às amigas de infância que se tornaram família, Laura e Sofia, que sempre estão prontas para me apoiar e incentivar.

Aos amigos, presentes que a UTFPR contribuiu e que seguem comigo desde a graduação, Rafaella, Gabriela, Renata, Gabriel, Kauana e Richard, muito obrigada pela ajuda, por todas as conversas e conselhos. Vocês fizeram o meu caminhar mais leve. À minha “irmã acadêmica” Viviane, pelos áudios compartilhando as angústias durante a realização da pesquisa e que, de certa forma, acalmavam por saber que as inseguranças eram semelhantes. À Patrícia, que ajudou e aconselhou em diversas ocasiões.

Ao GEHEEM, por todas as reuniões, discussões, compartilhamentos e aprendizados. O grupo foi essencial para a elaboração desta pesquisa.

Agradeço especialmente a Professora Mirian pela orientação, pelas muitas horas de leituras, pela generosidade e paciência que teve durante todo percurso dessa pesquisa. Agradeço também às professoras da banca, Fernanda e Luciana, que acompanharam o trabalho desde a qualificação e contribuíram para o enriquecimento dele.

Meu muito obrigada às professoras colaboradoras, Neumar, Regina, Elaine, Flávia e Veridiana, que dispuseram de tempo e cederam as entrevistas para que pudéssemos realizar a pesquisa.

Por fim, agradeço também a todos aqueles que não duvidaram da Ciência e que se vacinaram. VIVA A CIÊNCIA!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como os professores de Matemática da rede estadual de educação básica do Paraná, sobretudo os atuantes em Curitiba, realizaram a mobilização para se adaptar às novas condições de trabalho no ensino remoto, considerando as necessidades educacionais presentes nas turmas. Para isso, foram realizadas entrevistas, orientadas pela metodologia de História Oral (HO), com cinco professoras de Matemática atuantes no período pandêmico. A partir das entrevistas elaborou-se narrativas que, por meio de uma análise narrativa de narrativas, obteve-se como resultado uma nova narrativa, na qual se abordou os encontros e desencontros entre as vivências que as professoras colaboradoras compartilharam, além das percepções teóricas sobre os relatos de como ocorreu o movimento em dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem durante o ensino remoto emergencial. Esta pesquisa evidenciou a necessidade de continuar discutindo os modos que ocorrem no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. Além disso, por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em um Mestrado Profissional, apresenta-se como Produto Educacional (PE) essa análise narrativa de narrativas como mais um espaço, no qual busca-se alcançar e instigar, em especial, professores atuantes na educação básica de ensino para continuar as discussões e a caminhada, na tentativa de fazer do ambiente escolar um ambiente acolhedor e inclusivo.

Palavras-chave: Educação Matemática Inclusiva; Educação Especial; Ensino remoto emergencial.

CRUZ, Isabella Shiraiwa. **Narrativas de docentes sobre inclusão nas aulas de matemática durante a pandemia.** 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ABSTRACT

The present work focuses on investigating how Mathematics teachers from the state basic education network of Paraná, especially those working in Curitiba, mobilized to adapt to the new working conditions in remote teaching, considering the educational needs present in the classes. For this, we conducted interviews, parameterized by the Oral History (HO) methodology, with five Mathematics teachers working during the pandemic period. Based on the interviews, we elaborated narratives that, through a narrative analysis of narratives, resulted in a new narrative, in which we addressed the encounters and disagreements between the experiences that the collaborating teachers shared with us, in addition to our theoretical perceptions about the reports of how the movement occurred to continue the teaching and learning process during emergency remote teaching. This research highlighted the need to continue discussing the ways in which the process of inclusion of students with special educational needs occurs in the environment. In addition, as it is a research developed in a Master's Degree, we present as an Educational Product (EP) our narrative analysis of narratives as another space, in which we seek to reach and instigate, in particular, teachers working in basic education to that we continue the discussions and the walk in the attempt to make the school environment a welcoming and inclusive environment.

Keywords: Inclusive Mathematics Education; Special education; Emergency remote teaching.

CRUZ, Isabella Shiraiwa. **Teachers' narratives about inclusion in mathematics classes during the pandemic.** 2023. 120 f. Dissertation (Master's degree in Mathematics Education) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	7
2.	EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	12
	2. 1 Conceitos, leis e decretos	12
	2. 2 Documentos Oficiais adotados pelo estado do Paraná	19
	2. 3 Revisão Bibliográfica.....	22
3.	HISTÓRIA ORAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLHA METODOLÓGICA.....	28
4.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PRODUTO EDUCACIONAL.....	33
	4.1 Procedimentos Metodológicos.....	33
	4.2 Produto Educacional	38
5.	NARRATIVAS	40
	5.1 Narrativa da professora Neumar	40
	5.2 Narrativa da professora Regina.....	52
	5.3 Narrativa da professora Elaine	59
	5.4 Narrativa da professora Flávia.....	66
	5.5 Narrativa da professora Veridiana	76
6.	A ESCOLA, O ENSINO, UMA PANDEMIA: UMA NARRATIVA DE ENCONTROS E NÃO ENCONTROS E AUSÊNCIAS	81
	Seção 1: A escola, o ensino, uma pandemia: a apresentação de um cenário a partir do encontro com as narrativas de cinco professoras de matemática	82
	Seção 2: A escola, o ensino, uma pandemia: o encontro (ou não encontro) de Flávia, Neumar, Regina, Veridiana e Elaine com os alunos	90
	Seção 3: A escola, o ensino, uma pandemia: o encontro com as ausências ...	99
7.	CONCLUSÃO.....	101
	REFERÊNCIAS.....	103

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, SOM E VOZ (TCUISV).....	107
ROTEIRO DE ENTREVISTA	113
CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS	114
CARTAS DE CESSÃO DE DIREITOS ASSINADAS	115

1. INTRODUÇÃO

Para começar, considero importante a apresentação¹, porque essa pesquisa tem origem em minhas dúvidas e incertezas. Chamo-me Isabella Shiraiwa Cruz, formei no ano de 2019, em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba (UTFPR-CT). Durante o tempo que passei na graduação, vivenciei algumas experiências interessantes como por exemplo: os estágios supervisionados, que nos permitem conhecer brevemente um recorte de uma realidade de sala de aula, os projetos de extensão, que inserem novas perspectivas e possibilidades a serem consideradas em futuras aulas e o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que viabiliza e incentiva práticas diferenciadas em sala de aula. Desde o início da minha jornada formativa a pergunta que ainda segue nos meus pensamentos e, acredito que, de muitos colegas também é: “E agora, como que faz isso?”. Esse questionamento me fez chegar até aqui, mesmo que, na maioria das vezes, não tivesse como objetivo chegar a algum lugar. Geralmente era apenas uma dúvida momentânea, mas que me fazia procurar sobre, discutir com colegas ou participar de algum projeto que pudesse me ajudar nesse processo.

Pesquisar sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva não foi algo que sempre pensei, mas que surgiu no decorrer da licenciatura. Desde o início do curso, uma das minhas maiores preocupações era não estar preparada para atender a diversidade dos estudantes presentes em sala de aula. A possibilidade de não saber como auxiliar todos os estudantes me aterrorizava e ainda me preocupa. Entretanto, hoje entendo que o termo “preparada” não quer dizer que saberei tudo ou que conseguirei traçar estratégias rapidamente na sala de aula. Mas que poderei refletir sobre e pensar em possibilidades, estratégias e soluções que poderão me auxiliar futuramente. Segundo a Declaração de Salamanca de 1994, cada criança possui características únicas e, conseqüentemente, necessidades de aprendizagem específicas. Sendo assim, podemos considerar que todos possuem algum tipo de

¹ No decorrer do texto será utilizado a escrita na primeira pessoa do singular quando nos referirmos às experiências pessoais da pesquisadora e na primeira pessoa do plural nos demais casos.

necessidade educacional especial, desde demandar a exposição do conteúdo de forma distinta até a adequação de materiais².

Ainda na graduação, durante os estágios obrigatórios era evidente a exclusão que determinados estudantes sofriam, não unicamente por parte dos colegas, mas sim pela estrutura educacional que os cercavam: ausência de material adequado; falta de um professor de apoio educacional especializado (PAEE³); falta de contato com propostas que oferecessem apoio a todos os estudantes durante a formação inicial e continuada dos professores; e inexistência da acessibilidade física a todos os ambientes da escola. Quando negligenciamos esses estudantes, não prestando a devida assistência, infringe-se o art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante igualdade ao acesso e a permanência de todos na escola pública e de qualidade.

Apesar desta pesquisa ser cercada e atravessada por muitas questões, a dúvida é algo recorrente, que por vezes traz outros questionamentos e faz seguir caminhos diferentes. As disciplinas cursadas na graduação me fizeram refletir sobre muitos temas, como o papel do professor, a situação atual do ensino, o que almejamos para o futuro da educação enquanto docentes e como trabalhar com as diversidades presentes em sala de aula. Até o ano de 2018, a grade curricular do curso de licenciatura em Matemática da UTFPR-CT, contava com apenas duas disciplinas obrigatórias que, mesmo que não fosse o foco principal, abordavam o tema inclusão, eram elas: Libras A e Libras B, cada uma com duas aulas por semana durante um semestre letivo. Pensando em uma formação de 4 anos, essas duas disciplinas não são suficientes para que possamos discutir com a profundidade necessária sobre Educação Inclusiva. Na tentativa de procurar respostas ou orientações sobre, busquei participar de projetos de extensão que trabalhassem nessa vertente. Por isso, em 2017, participei do projeto Matemática Acessível, o qual trabalhávamos com crianças de 4 a 9 anos com altas habilidades/superdotação. No ano seguinte, participei do

² Neste trabalho não consideramos adaptação como uma tarefa diferenciada para determinados estudantes, mas como estratégias que são mobilizadas com o intuito de viabilizar o desenvolvimento da tarefa pelo estudante. Por exemplo: aumentar o tamanho da letra, para estudantes com baixa visão, ou disponibilizar o texto em braille, para que os cegos tenham acesso ao conteúdo, ou tradução do português para Libras, para os surdos.

³ No Paraná, o PAEE, é o professor que atende os requisitos apresentados na Instrução Normativa N° 01/2016, dentre eles possuir formação em Educação Especial, podendo ser Magistério, Licenciatura Plena ou pós-graduação. Esse profissional é compreendido como mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Geralmente acompanha os estudantes durante as aulas nas salas comuns prestando os suportes necessários para que estes consigam desempenhar as atividades solicitadas.

subprojeto Laboratório de Matemática, vinculado a Oficina Pedagógica de Matemática (OPM), que repensava situações de ensino para que fossem acessíveis a estudantes cegos ou com baixa visão.

Assim como experienciei e relatei anteriormente e, em concordância com Modesto (2002) e Carvalho (2017), a formação inicial não contempla muitas questões relacionadas ao processo de ensino, bem como os modos e estratégias que podemos utilizar para prestar a devida assistência aos estudantes alvo da Educação Especial. Sendo assim, a formação continuada se faz necessária, visto que o processo de formar professores não é simples e precisamos considerar as diversidades existentes no ambiente escolar e na sociedade. Dentro de sala de aula temos uma gama enorme de estudantes com vivências, saberes e necessidades distintas. Enquanto professores, precisamos organizar o ensino de forma a possibilitar, para todos os estudantes, a apropriação do conhecimento. Diante disso, este trabalho consiste na continuidade dos meus estudos focando nos estudantes que são público alvo da Educação Especial e a assistência ou falta dela, que é dada a eles. Entretanto, o projeto submetido ao processo seletivo para o mestrado foi elaborado na segunda metade de 2020, ano que teve início a pandemia de COVID-19 e que foi um fator decisivo para algumas alterações durante desenvolvimento da pesquisa.

Devido a pandemia, o mundo precisou se reinventar e traçar estratégias para dar continuidade aos trabalhos, porém de forma remota em muitas profissões que assim possibilitavam, a fim de conter a propagação do vírus Sars-CoV-2. Com a educação não foi diferente, as autoridades, as escolas, os professores, os estudantes e as famílias precisaram se adaptar para que o processo de ensino e de aprendizagem não ficasse estagnado durante esse período. Sendo assim, os professores se depararam com diversas dificuldades, dentre elas o manuseio das tecnologias, como instigar os estudantes ou como apresentar o conteúdo. O surgimento das novas demandas não fez com que as antigas desaparecessem: a assistência aos estudantes típicos é importante e também é tão importante quanto a dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Deste modo, tivemos como objetivo desta pesquisa investigar como os professores de Matemática da rede estadual de educação básica do Paraná, sobretudo os atuantes em Curitiba, se mobilizaram para se adaptar às novas condições de trabalho no ensino remoto, considerando os estudantes com

necessidades educacionais presentes nas turmas. A fim de nos auxiliar durante a realização da pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- estudar os documentos oficiais utilizados no estado do Paraná, as leis e resoluções, para compreender como se propõem o desenvolvimento e a reformulação das propostas de ensino, em especial para estudantes que são público alvo da Educação Especial, durante as aulas realizadas na modalidade remota;
- produzir narrativas, com foco na Educação Especial, com os professores de Matemática que atuaram nas escolas da educação básica do Paraná, sobretudo os atuantes em Curitiba, durante o período pandêmico;
- analisar as narrativas produzidas.

Para atingir nossos objetivos, considerando o contexto e as vivências de cada participante mobilizamos a História Oral (HO) como metodologia de pesquisa. Sendo assim, realizamos entrevistas com professores de matemática atuantes no ensino remoto emergencial na rede estadual de educação básica do Paraná. A partir destas entrevistas, elaboramos narrativas e as analisamos.

Para registrar nosso movimento de pesquisa, apresentamos este relatório e, na sequência, descrevemos como escolhemos organizá-lo para isso. O primeiro capítulo está dividido em três partes: na primeira apresentamos nossas compreensões a partir do estudo realizado sobre Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como retratamos como as leis e os decretos abordam os direitos daqueles que possuem necessidades educacionais especiais e os deveres das instituições de ensino; a segunda parte refere-se aos documentos oficiais utilizados no estado do Paraná, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE-PR) e o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP), para finalizar, na última seção, trazemos à tona um levantamento realizado por nós no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de trabalhos que também utilizaram o referencial teórico metodológico História Oral, para desenvolver pesquisas em torno dessa temática.

O segundo capítulo consiste em discorrer sobre a metodologia de pesquisa que adotamos: a História Oral (HO), que, de acordo com Garnica (2003), busca trabalhar com acontecimentos sociais através de diferentes pontos de vistas. Vale ressaltar que esta pesquisa utiliza como referencial teórico textos e definições

discutidas e produzidas, em especial, pelos membros do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), mas se desenvolve dentro do Grupo de Estudos em História da Educação e Educação Matemática (GEHEEM), cujos pesquisadores são membros também do Ghoem.

O terceiro capítulo é referente aos procedimentos metodológicos. Sendo assim, abordaremos a todo o percurso que seguimos para a efetivação da pesquisa. Apontando não só as vitórias e os avanços, mas também os contratempos com os quais nos deparamos durante a nossa jornada.

O quarto capítulo é composto por uma sequência de cinco narrativas, que foram produzidas a partir de entrevistas concedidas por cinco professoras de Matemática que experienciaram o ensino remoto emergencial em 2020 ou 2021 e que, sabiam ou descobriram depois, que na(s) turma(s) em que trabalhavam tinham estudantes com necessidades educacionais especiais. As professoras relatam suas compreensões, experiências, angústias e realizações durante o período que precisaram desenvolver suas atividades na modalidade remota.

No quinto capítulo apresentamos uma análise narrativa de narrativas desenvolvida através de uma compreensão, a nossa, utilizando como ponto de partida as narrativas das professoras colaboradoras, que compõem o capítulo anterior. Essa análise foi desenvolvida com base também nas nossas vivências, nos referenciais teóricos adotados e considerando o momento histórico em que a pesquisa foi realizada. Sendo assim, a dividimos em três seções: a primeira, com uma contextualização acerca do cenário, preocupações e dificuldades das professoras; a segunda, referente a como foram as informações, orientações e os modos que as professoras vivenciaram essas experiências durante as aulas de matemática, sobre as ações a serem realizadas, em específico, junto as estudantes com necessidades educacionais especiais; e a terceira, trazemos o que não foi tematizado em nenhum dos relatos, mas que entendemos como pontos a serem discutidos.

Por fim, este relatório de pesquisa conta com as referências bibliográficas e com os apêndices, no quais disponibilizamos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Consentimento para Utilização de Imagem, Som e Voz (TCUISV), o Roteiro de entrevista, o modelo da Carta de cessão de direitos que utilizamos e as Cartas de cessão de direitos assinadas pelas professoras colaboradoras.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL

Viabilizar o acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais em sala de aula comum⁴ é um assunto que vem sendo amplamente discutido nos últimos anos. A importância da escola, da socialização com os seus pares e do acesso a conhecimentos, diferentes daqueles difundidos no ambiente familiar, são quesitos indispensáveis para o desenvolvimento humano. No decorrer deste capítulo abordaremos os principais conceitos, as leis, os decretos, bem como pesquisas desenvolvidas nos últimos anos que mobilizaram a mesma temática e a metodologia História Oral.

2.1 Conceitos, leis e decretos

Iniciaremos trazendo as nossas percepções quanto aos principais conceitos que permeiam discussões sobre inclusão escolar. É recorrente considerar Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, como termos sinônimos. Nesta pesquisa, compreendemos que são conceitos com finalidades distintas, sendo assim possuem convergências e divergências com relação aos seus objetos de estudos. Após a exposição sobre os conceitos, apresentaremos as leis e os decretos, os quais organizamos de forma cronológica, na tentativa de que o leitor perceba os avanços dos direitos das pessoas com deficiência no campo legislativo.

No ano de 1996 foi decretada a Lei nº 9.394, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), que regulamenta o sistema de ensino, público ou privado, da educação infantil até o ensino superior. E define a Educação Especial no artigo 58, da seguinte forma:

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. (Incluído pela Lei 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, s/p)

Em concordância com a LDB, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a

⁴ Compreendemos por sala de aula comum aquelas nas quais estão a maioria dos estudantes, onde o ensino ocorre de acordo com a regulamentação nacional e estadual. Lugar este que, muitas vezes, não está preparado para receber estudantes que divergem dos padrões impostos pela sociedade, sejam eles físicos ou comportamentais.

Educação Especial é regulamentada pelo decreto n° 6.571, de 18 de setembro de 2008:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 1).

Ou seja, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal, presente na educação comum, nas demais modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação à Distância) e nos diferentes níveis de ensino. Sendo assim, a Educação Especial garante, aos que necessitam, assistência especializada e atendimento individualizado. Entretanto, o conceito de Educação Especial em si não garante que o estudante estará inserido em uma sala de aula comum, uma vez que trata do atendimento educacional especializado que, veremos posteriormente, pode ser realizado no contraturno.

Para falarmos de Educação Inclusiva, iniciaremos pela diferenciação apresentada por Mantoan (2003), entre os termos integração e inclusão. O primeiro, remete a forma com que a maioria das escolas aborda a educação inclusiva atualmente, que é quando não se considera a reestruturação dos moldes educacionais e faz com que o estudante transite entre diversos ambientes escolares. Enquanto o segundo termo, inclusão, questiona os moldes, as políticas, as organizações e as estruturas escolares, de modo que se possa reorganizar o sistema educacional levando em consideração as necessidades presentes naquele ambiente. A autora ainda apresenta a divergência entre os objetivos de cada termo, destacando que enquanto a integração visa inserir o estudante em um ambiente do qual ele já foi excluído antes, a inclusão busca não deixar que ninguém esteja de fora do ensino comum, uma vez que é direito de todos estar naquele ambiente e vivenciar as experiências que ele tem a oferecer.

Logo, a Educação Inclusiva busca fazer com que todos os estudantes, sem qualquer tipo de distinção, estejam na sala de aula comum, interagindo com os seus semelhantes e se desenvolvendo. Para isso, busca-se repensar não só nas propostas apresentadas em sala de aula, mas nos padrões impostos tanto pela escola, quanto pela sociedade.

A partir das duas definições citadas, podemos compreender que tanto a Educação Especial quanto a Educação Inclusiva têm como objetivo possibilitar que todos os estudantes tenham acesso ao ensino. Entretanto, elas divergem nos modos adotados para cumprir o que almejam. Uma vez que a Educação Especial emerge do campo legislativo apontando os direitos dos estudantes com deficiência e os deveres das escolas, sem questionar os moldes escolares ou possibilidades que viabilizem o acesso ao saber. Enquanto a Educação Inclusiva questiona tudo aquilo que permeia o processo de ensino e de aprendizagem, desde os padrões sociais até as propostas de ensino desenvolvidas e a sistematização imposta no ambiente escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem como objetivo garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p.14), de modo a direcionar o sistema educacional para que os direitos previstos pela legislação sejam assegurados. Para que essas garantias sejam efetivadas, a PNEEPEI defende a importância da reorganização do sistema de ensino, viabilizando não só o acesso físico dos estudantes aos ambientes escolares, mas também o acesso ao ensino, desenvolvendo e repensando recursos pedagógicos e meios de comunicação que possam favorecer a evolução do estudante. Além disso, destaca a necessidade de valorizar as diferenças e atender a todos os estudantes considerando as suas especificidades, buscando eliminar as barreiras presentes no ambiente escolar.

Sendo assim, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pode ser compreendida como a união da Educação Especial e da Educação Inclusiva, que visa garantir que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos escolares, junto aos seus pares, considerando a diversidade de cada um sem que sejam discriminados. Além disso, destacamos a importância de oportunizar a convivência com a diversidade em sala de aula, visto que muitas vezes os estudantes não têm esse contato fora do ambiente escolar. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário reorganizar as ações desenvolvidas junto às turmas, para que se possa desenvolver não só os conteúdos curriculares, mas também a cidadania, solidariedade e respeito com os colegas.

Considerando os conceitos abordados acima, apresentamos a seguir a evolução, organizada cronologicamente, dos direitos das pessoas com deficiência. Para isso, iniciamos pela Constituição Federal que rege o Brasil atualmente, conhecida como Constituição de 88, por ter entrado em vigor no ano de 1988, ou como

Constituição Cidadã, pois aborda os direitos dos cidadãos. Em seu preâmbulo, apresenta como objetivo assegurar diversos direitos, tanto sociais quanto individuais, em busca de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988, s/p):

Art.3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde [...]

Art. 23º É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

V - Proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação [...].

Sendo assim, todos aqueles que residem no Brasil tem direito indisponível e fundamental, em especial, à educação. Ou seja, nem por vontade própria a pessoa pode abrir mão deste direito, pois o saber pode ser um dos fatores que viabilizam o desenvolvimento pleno dos cidadãos, de modo que se tornem pessoas conscientes da sociedade em que se inserem.

Ainda se tratando da Constituição, no artigo 205, temos a educação como um direito de todos e como um dever do Estado, da família e da sociedade, de promovê-la de modo que a pessoa possa exercer seu papel como cidadã e que seja qualificada para o mercado de trabalho. Além disso, no artigo 206, consta que o ensino deverá ter como base oito princípios, dentre eles, destacamos os quatro primeiros:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1988, s/p).

Estes princípios garantem não só o direito ao ensino, mas também o direito à liberdade de ser, de existir e de ocupar espaços que, por anos, excluíram e invisibilizaram parte da população que não se enquadrava nos padrões esperados. Ao defender o pluralismo de ideias, defende também a promoção da diversidade em diferentes âmbitos, como religiosos, culturais, sexuais e de gêneros, nos ambientes escolares.

No ano de 1990 foi promulgada a lei nº8.069, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dentre os muitos avanços citados aqui, este é um marco especial quando se trata de compreender as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, criando não só leis que garantem a proteção deles como também o Conselho Tutelar, que tem a responsabilidade de zelar por esses direitos. A partir daquele momento, passa-se a discutir, repensar e reorganizar ideias e ações relacionadas à inclusão das crianças e adolescentes com deficiência em diversos ambientes como, por exemplo, o escolar.

No ano de 1996, o artigo 208, foi adicionado à Constituição Federal, apontando o que o Estado deve garantir a todos:

- I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (BRASIL, 1988, s/p).

Este artigo, portanto, garante a todos a gratuidade do ensino fundamental e, aos que necessitarem, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede de ensino regular, além do acesso de todos aos diversos níveis de ensino. Vale ressaltar que no inciso III, não fica claro que o ensino dos estudantes com deficiência ocorrerá na rede regular de ensino, mas que o atendimento educacional especializado preferencialmente ocorrerá na rede regular. Sendo assim, todos os estudantes devem estar matriculados e frequentar a rede regular de ensino, para que possam desenvolver suas habilidades e conviver em sociedade com seus pares, viabilizando o seu progresso com a maior riqueza de experiências que forem possíveis.

Assim como a Constituição de 88, a LDB direciona o ensino a partir de princípios, alguns coincidentemente si, aqueles que são divergentes estão relacionados à inclusão da diversidade e da singularidade de cada indivíduo, sendo eles:

- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996, s/p)

Após a LDB entrar em vigor, a educação brasileira passou a ter um caráter mais próximo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, sobre o qual vamos discutir mais adiante. Desta forma, o atendimento educacional especializado passa a ser compreendido como dever do Estado, de modo que sua execução seja “transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s/p). Da mesma maneira, fica a cargo das instituições de ensino adotar medidas de combate e prevenção a qualquer tipo de violência no ambiente escolar.

O capítulo V da LDB, trata exclusivamente da Educação Especial e, assim como abordado anteriormente na Constituição Federal, defende que o atendimento especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, é específica ao retratar o público alvo da Educação Especial, sendo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A lei ainda garante que a partir da educação infantil e se prolongando por toda a vida, os estudantes que necessitarem, terão acesso ao serviço de apoio especializado para que suas demandas sejam supridas, bem como é assegurado aos educandos que o sistema de ensino viabilizará o seu pleno desenvolvimento no ambiente escolar considerando suas especificidades, disponibilizando ferramentas, estratégias e profissionais especializados, de modo que sejam preparados para o mercado de trabalho. Ainda neste capítulo da LDB, é apresentada a educação bilíngue para surdos como modalidade de educação escolar, na qual se tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como a primeira língua e o português escrito, como segunda língua.

No ano de 1999 ocorreu, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, na qual o Brasil foi signatário, resultando assim na promulgação do Decreto nº 3.956, que define deficiência como:

[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001, s/p).

Este mesmo decreto estabelece que ações diferenciadas que têm como objetivo a integração ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência e que não as limitem ou sejam impostas, não serão consideradas discriminação. Dentre as responsabilidades assumidas pelos Estados para a efetivação do acordo discutido em 1999, se tem a adesão de medidas, tanto na esfera pública quanto na privada, que objetivam eliminar gradativamente a discriminação e promover a inclusão desses indivíduos na sociedade.

Para isso, oito anos após o decreto anterior, em 2 de outubro de 2009 foi divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) a resolução n° 4, que coloca como dever do sistema educacional a matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não só no ensino regular, mas também no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que o AEE pode ocorrer na rede pública ou em instituições comunitárias. Garantindo o direito do aluno com deficiência de ingressar no ensino regular e o dever da escola de viabilizar o acesso aos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Sendo assim, a partir da publicação desta resolução, todos os estudantes têm o direito de frequentar a sala de aula comum, conviver com colegas de classe e de se desenvolver durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Em 2010, a Emenda Constitucional n°.65 resultou no artigo 227, o qual define que para além do dever por parte do Estado, da família e da sociedade assegurar os direitos fundamentais das crianças, adolescentes e jovens, é também um direito deles desfrutar dessas garantias convivendo não só com a família, mas também com a comunidade, de modo que não sejam negligenciados, discriminados, explorados, violentados ou que sofram qualquer tipo de opressão ou crueldade. Este direito, de conviver em sociedade, sem sofrer discriminação refere-se a todas as crianças, adolescentes e jovens, com e sem deficiência. Logo, assegurar experiências em comunidade, bem como protegê-los, é não só um direito deles, mas um dever de todos.

No capítulo IV, da Lei n°13.146, sancionada em 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), trata-se especificamente do direito à educação, que assegura um sistema educacional inclusivo nos diversos níveis de ensino, bem como a garantia do “acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta

de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, s/p).

Além disso apresenta também como responsabilidade do poder público ofertar educação bilíngue (com Libras como primeira língua e português como segunda língua), elaboração de plano de atendimento educacional especializados, bem como utilização de tecnologias assistivas⁵ e disponibilizar intérpretes e profissionais de apoio para os estudantes que precisarem.

2.2 Documentos Oficiais adotados pelo estado do Paraná

O estado do Paraná utiliza três documentos oficiais que visam orientar as instituições de ensino, quanto ao que se espera dos estudantes e os modos para que os objetivos propostos sejam efetivados, são eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná e o Currículo da Rede Estadual Paranaense.

A BNCC é um documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação, ou seja, sua vigência é nacional. Publicada em 2018, estabelece conhecimentos, habilidades e competências que se espera que o estudante desenvolva no decorrer da sua vida escolar na Educação Básica. Defende que cada instituição de ensino elabore um planejamento visando a equidade, de modo a reconhecer a pluralidade existente ao se tratar das necessidades de cada estudante. Está posto neste documento que as ações adotadas pelas instituições devem ocorrer desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, tendo como objetivo diminuir situações que excluam grupos marginalizados, desenvolvendo atitudes de respeito e acolhimento às diferenças.

As Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE-PR)⁶ foram elaboradas pela Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED-PR), e propunham uma reorientação curricular almejando uma sociedade mais justa. Essas diretrizes estão apresentadas em 22 cadernos, sendo 14 deles direcionados a cada

⁵ De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas, “é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. (CAT, 2007, p. 3)

⁶ A vigência das DCE-PR foi de 2008 a 2019. Apesar disso, optamos por trazer a forma como abordam a Educação Especial porque acreditamos que por ser recente ainda influenciava as ações dos docentes em 2020.

disciplina do currículo escolar (Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia) e 8 a temáticas específicas (Caderno de Expectativas de Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional, Formação de Docentes, Gênero e Diversidade e Proeja). Neste texto debruçaremos nossa atenção para o disposto no caderno específico sobre Educação Especial por ser o foco deste trabalho.

O caderno referente às diretrizes da Educação Especial foi publicado no ano de 2006, apresenta como a história desta modalidade de ensino se desenvolveu, os fundamentos teórico-metodológicos que utilizaram como base no decorrer das orientações, bem como tratam do currículo e da rede de apoio para essa modalidade de ensino. Logo na introdução, retratam que a inclusão de todos os estudantes está entre os princípios que orientaram os profissionais que elaboraram as Diretrizes Curriculares, de modo a universalizar o acesso às instituições de ensino públicas, gratuitas e de qualidade para todos, da mesma forma que é garantido por lei. Definem como público alvo da Educação Especial aqueles que:

[...] no processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações para acompanhar as atividades curriculares (não vinculadas a uma causa específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências); condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando uso de linguagens e códigos aplicáveis e altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2006, p. 28).

A fim de assegurar que estes estudantes sejam de fato acolhidos e tenham seus direitos resguardados, as DCE-PR apresentam a “rede de apoio à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”. Esta rede de apoio consiste em um conjunto de serviços que, podem ser ofertados tanto pela escola quanto pela comunidade e, tem como objetivo auxiliar o professor e a equipe escolar para que o estudante consiga se desenvolver plenamente durante sua passagem pela educação básica.

Os serviços e apoios especializados são disponibilizados em casos específicos como: deficiência mental, visual, física neuromotora e surdez; síndromes e quadros neurológicos, psicológicos graves e psiquiátricos; das altas habilidades/superdotação. Ao se tratar dos serviços de apoio pedagógico

especializado, podem ser realizados na sala de aula ou no contraturno, de modo a complementar os conteúdos trabalhados.

As diretrizes defendem currículos abertos e flexibilizados, bem como a efetividade do funcionamento dos recursos e serviços. Vale ressaltar que ao falar em flexibilização do currículo não quer dizer que os conteúdos serão facilitados, mas que serão repensados para justamente viabilizar a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Dentre os serviços de apoio ofertados pela SEED no ensino regular, tem-se:

- Profissional intérprete de libras/língua portuguesa para surdos.
- Instrutor surdo de libras.
- Professor de apoio permanente para alunos com deficiência física neuromotora, com graves comprometimentos na comunicação e locomoção.
- Sala de Recursos para alunos com deficiência mental, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades e superdotação, matriculados no Ensino Fundamental.
- Centro de Atendimento Especializado (CAE), nas áreas da surdez e deficiência visual.
- Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP).
- Classes de educação bilíngue para surdos, matriculados nas séries iniciais, denominadas Programa de escolaridade regular com atendimento especializado (Perae).
- Classe especial para alunos com deficiência mental e condutas típicas.
- Classes hospitalares.
- Atendimento domiciliar. (PARANÁ, 2006, p. 54-55)

A SEED-PR optou por divergir do posicionamento nacional quanto a extinção⁷ das classes especiais⁸, compreendendo que a manutenção deste tipo de ambiente poderia trazer benefícios a um determinado grupo de estudantes. Sendo assim, as classes especiais apresentam propostas curriculares alternativas às que são desenvolvidas nas classes comuns.

Por fim, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), o documento que orienta atualmente as ações dos professores no estado do Paraná, assim como as DCE-PR, foi estruturado em um caderno para cada disciplina. Porém, o CREP não apresenta cadernos temáticos, então não se tem orientações quanto a Educação Especial. O que torna mais difícil a tomada de decisão por parte dos professores, uma

⁷ A extinção das classes especiais ocorreu em decorrência da PNEEPEI, citada anteriormente.

⁸ São salas de aula físicas dentro de escolas regulares e que “são organizadas com um trabalho diferenciado, com estratégias específicas, mas com o mesmo conteúdo curricular oferecido a todos os estudantes neste estágio da escolarização”. Fonte: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/classes-especiais/3794>

vez que não possuem orientações sobre como efetivar a assistência aos estudantes alvo da Educação Especial.

2.3 Revisão Bibliográfica

A fim de conhecer como estão sendo propostas as pesquisas sobre Educação Especial, Educação Inclusiva e que mobilizam como a História Oral como metodologia, fizemos um levantamento de publicações disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações⁹ da CAPES. Optamos por utilizar esta plataforma, pois ela dispõe de trabalhos desenvolvidos, a nível de pós-graduação, em âmbito nacional, o que possibilitou conhecer pesquisas diferentes daquelas já tínhamos tido acesso.

Este recorte se fez necessário para que conseguíssemos traçar um panorama das produções que se assemelham nas temáticas e nos modos de desenvolvimento, na tentativa de encontrar indicativos e resultados que pudessem auxiliar no percurso da pesquisa. Para isso, utilizamos como critério de seleção trabalhos que apresentassem as seguintes palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Matemática, Professores de Matemática, História Oral, Narrativas. Entretanto, obtivemos 1.397.116 resultados, inviabilizando, assim, a leitura de todos ou uma seleção prévia.

Em seguida, para que essa busca fosse mais apurada, adotamos o uso dos conectores booleanos (“AND”, “OR” e “NOT”) e obtivemos cinco trabalhos. Apesar de ser uma quantidade viável, continuamos testando possibilidades para realizar as pesquisas na plataforma. Percebemos que ao alterar a sequência dos termos, também se alterava a quantidade de resultados. Sendo assim, optamos então por realizar duas pesquisas: a primeira utilizando a seguinte sequência “Educação Especial OR Educação Inclusiva AND Professores de Matemática AND História Oral AND Narrativas”; e a segunda “Educação Inclusiva OR Educação Especial AND Professores de Matemática AND História Oral AND Narrativas”. A primeira busca resultou em seis trabalhos enquanto a segunda em doze, comparamos os títulos e apenas três se repetiam nas duas buscas. Desta forma, obtivemos quinze pesquisas, iniciamos um levantamento de acordo com os títulos, os resumos e a pertinência com relação a esta pesquisa. Algumas produções não estavam de acordo com a temática

⁹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

de nosso interesse, então concluímos que seria necessário repensar nossa estratégia de busca.

Por fim, optamos por colocar cada um dos termos entre aspas e refazer as buscas. Assim como fizemos anteriormente, pesquisamos duas vezes, a primeira utilizamos a sequência "Educação Especial" OR "Educação Inclusiva" AND "Professores de Matemática" AND "História Oral" AND "Narrativas" e a segunda "Educação Inclusiva" OR "Educação Especial" AND "Professores de Matemática" AND "História Oral" AND "Narrativas". Desta vez, obtivemos cinco produções na primeira e dois na segunda, porém essas duas foram repetidas, fazendo com que, entre dissertações e teses, o total de trabalhos fosse igual cinco. Destes, quatro foram desenvolvidos na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e uma foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A seguir, retrataremos cada uma dessas pesquisas em ordem cronológica.

A primeira pesquisa tem como título "Professores de Matemática e a Educação Inclusiva: Análises de Memórias de Formação" dissertação elaborada por F. Rosa¹⁰ (2013), na qual teve como objetivo apresentar uma possível compreensão de como os professores de matemática se aproximam, no decorrer da sua formação, da educação inclusiva, em especial, dos estudantes com deficiência visual. Para isso, a autora realizou tanto pesquisa bibliográfica quanto documental, além de memoriais de formação escritos em forma de diário virtual pelos colaboradores. Foram convidados professores de matemática, que estavam no processo da formação inicial ou continuada, para que compartilhassem suas experiências ou angústias sobre o ensino de estudantes com deficiência visual matriculados em sala de aula regular.

Dentre as percepções que a autora teve ao finalizar o seu trabalho, destacamos a importância de se estabelecer uma parceria entre os profissionais da escola, especializados ou não, em busca de propor melhorias na educação, pois devemos garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes, "contudo isso não é apenas responsabilidade do professor" (ROSA, 2013, p. 152). Além disso, identificou a necessidade de capacitar os professores, para que esses tenham conhecimentos mínimos sobre deficiências e estratégias que potencializem o processo de ensino e de aprendizagem. Visto que, de acordo com os

¹⁰ Dentre as autoras que serão citadas na nessa subcapítulo, temos duas cujo sobrenome é Rosa. Sendo assim, utilizaremos F. Rosa quando estivermos fazendo referência a Fernanda Malinosky Coelho da Rosa.

relatos, durante a formação inicial dos colaboradores as disciplinas com a temática educação inclusiva eram optativas e, muitos acabam buscando algum tipo de formação continuada ou se envolvendo em projetos com a finalidade de obter conhecimento na tentativa de melhorar o ensino de matemática.

No ano de 2014, E. Rosa¹¹ defendeu sua dissertação cujo título é “Professores que Ensinam Matemática e a Inclusão Escolar: algumas apreensões”. A autora buscou apresentar uma possibilidade de compreensão sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e aprendizagem de matemática de alunos com necessidade educacional especial através de narrativas de professores que ensinam matemática. Com este objetivo, mobilizou HO como metodologia de pesquisa. Entretanto, optou por propor aos participantes o anonimato, prática pouco recorrente em pesquisas que utilizam HO, na tentativa de preservar o conteúdo das narrativas mais próximas das originais e zelar pelo bem estar dos participantes, para que não fossem prejudicados profissionalmente. Além disso, realizou um levantamento dos dados oficiais da cidade de Campinas-SP não só para apresentar, mas também para contextualizar o local no qual foi desenvolvida a pesquisa e as relações quanto às políticas públicas e a educação inclusiva.

E. Rosa (2014) faz alguns apontamentos pertinentes as suas percepções com relação a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Dentre elas, a autora traz a importância de propor tarefas que todos tenham condições justas para realizá-las, questionar o que chamamos de escola para que possamos proporcionar uma educação de qualidade. Além disso, destaca que as leis são fundamentais para a inserção de todos os estudantes em sala de aula, porém não são suficientes. Sendo assim, se faz necessário a reestruturação, física e social das escolas, bem como repensar a formação inicial que pouco aborda a temática. Outro ponto de destaque é referente à importância apontada pelos professores participantes quanto ao envolvimento em cursos de formação continuada, pois é onde eles compreendem que possuem a oportunidade de conhecer e discutir estratégias para ensinar Matemática para estudantes com NEE. Assim como em F. Rosa (2013), entende que a inclusão escolar não é responsabilidade apenas do professor e que deve se considerar todo o contexto, desde as condições de trabalho até as políticas públicas que envolvem aquele ambiente. Por fim, apesar dos dados apontarem o

¹¹ E. Rosa, abreviação que utilizaremos para nos referir a Erica Aparecida Capasio Rosa.

aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência, as narrativas elaboradas mostram que estes estudantes, apesar de estarem em sala de aula, são ignorados, evidenciando ainda mais a importância dos cursos de formação e da necessidade de se discutir diversas práticas que estejam atreladas às discussões pertinentes ao ambiente escolar e não somente às políticas públicas.

A pesquisa realizada por Cocco¹² (2017) dentre todas selecionadas foi a única desenvolvida em uma universidade diferente das demais, pois foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no estado do Rio Grande do Sul. O título desta dissertação é “Investigação sobre o trabalho de professores de Matemática da rede pública estadual de Santa Maria (RS) que possuem alunos incluídos em suas salas de aula” e teve como objetivo investigar como professores de Matemática das escolas estaduais da Educação Básica organizam suas aulas para turmas que possuem alunos com NEE. Para isso, a autora realizou entrevistas não só com professores, mas também com a assessora pedagógica responsável pelo setor de Educação Especial, além de analisar os documentos oficiais da legislação brasileira que abordassem o tema, os currículos e projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática.

Ao final, a autora critica as poucas orientações provenientes dos órgãos responsáveis sobre como proceder durante as aulas para dar a devida assistência a todos os estudantes e aponta que a falta de preparo não ocorre apenas nesse momento, mas é um processo que se inicia ainda na graduação, quando os cursos de formação inicial não preparam os futuros professores para as diversidades que encontrarão em sala de aula.

A partir dessa pesquisa, Cocco (2017) destaca que existem três percepções distintas quanto ao processo de inclusão no ensino, sendo elas: a dos documentos oficiais, a da assessora pedagógica e a das professoras. Os documentos oficiais compreendem como um processo articulado e colaborativo, com foco nos alunos e que incentiva a utilização de diversos recursos pedagógicos. De acordo com a percepção da assessora pedagógica, o processo de inclusão não ocorre da maneira que se propõem nos documentos oficiais. Entretanto, defende a percepção destes documentos e afirma que a colaboração dos professores do ensino regular e do professor de Educação Especial deve ser articulado e que, o segundo deve “adaptar

¹² Patrícia Manfio Cocco

materiais didáticos e garantir recursos de acessibilidade aos alunos público-alvo da Educação Especial incluídos no ensino regular” (COCCO, 2017, p. 142).

Por fim, as professoras entrevistadas compreendem o processo como árduo, no qual não possuem conhecimento, não sabem onde buscar informações e sentem a falta de orientações. Devido ao desconhecimento do tema e das possibilidades de como abordar os conteúdos em sala de aula, essas professoras optam por dar mais atenção aos estudantes com NEE, o que por vezes acarreta em indisciplina por parte da turma e segregação no ambiente escolar. Assim, como as pesquisas citadas anteriormente defendem a importância de abordar essa temática na formação inicial e continuada.

A quarta pesquisa que encontramos na nossa busca é a tese de E. Rosa, defendida no ano de 2019, cujo título é “Escolas Inovadoras e Criativas e Inclusão Escolar: um estudo em Educação Matemática”. Neste trabalho, a autora teve como objetivo elaborar uma compreensão da inclusão escolar em escolas públicas Inovadoras e Criativas¹³ do Estado de São Paulo por meio de narrativas de sujeitos escolares. Para isso, foram realizadas entrevistas com profissionais que atuavam em escolas inovadoras e criativas. Sendo assim, fizeram parte da pesquisa treze profissionais, dentre eles: professores que ensinam matemática, professores de Matemática, estagiária do PIBID¹⁴, diretora e coordenadora pedagógica.

Apesar de ter buscado instituições que se propõem em inovar, por meio da gestão, do currículo, de metodologias diferenciadas e do próprio ambiente escolar, a autora constatou que pensar a inclusão segue sendo um desafio. Embora as escolas participantes apresentem essas características diferenciadas, que visam desenvolver propostas inclusivas e terem repensado suas ações desde a elaboração do projeto político pedagógico (PPP) e do currículo, algumas ainda não estão totalmente dentro dos critérios para serem ambientes inclusivos, uma vez que não garantem a acessibilidade de todos os espaços físicos. Mesmo com as metodologias diferenciadas, os processos de ensino seguem iguais, devido à dificuldade dos docentes em elaborar estratégias considerando todos os alunos presentes na turma.

¹³ “nomenclatura foi dada pelo Ministério da Educação por meio da abertura de um edital de 2015 que teve por objetivo mapear as escolas que possuem uma metodologia diferenciada da que comumente é utilizada na educação básica.” (E. ROSA, 2019, p.258)

¹⁴ PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

E. Rosa (2019) destaca para que haja de fato a inclusão, é necessário atentar para não excluir ninguém e atender todas as particularidades presentes. Além de todos os quesitos citados anteriormente, também evidencia a importância da mudança das percepções por parte dos profissionais, para que percebam que os indivíduos são capazes de aprender e que conhecendo as individualidades, é possível traçar estratégias que potencializem o processo de aprendizagem dos alunos. Finaliza trazendo a importância de discussões sobre a temática, bem como a necessidade de favorecer o diálogo, o trabalho coletivo, a cooperação, a elaboração de materiais pedagógicos e planos de aula que poderão servir como orientação aos professores da educação básica.

A última pesquisa selecionada foi defendida em 2019, por Paula Cristina Constantino Santos, tem como título “Licenciaturas em Matemática na UNESP: Legislações, Reestruturações e a Disciplinarização da Educação Inclusiva”. O trabalho teve como objetivo elaborar uma compreensão do processo de reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática dos Câmpus da Unesp, ao inserir Educação Inclusiva na grade curricular. Para isso, foram realizadas discussões sobre a formação de professores de Matemática, políticas educacionais, educação inclusiva e os desafios frente a inserção desta temática no curso.

Esta pesquisa se relaciona às citadas anteriormente no que tange a formação inicial. Todas as outras destacaram a importância de proporcionar, aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática, o devido contato com a temática para que estejam minimamente preparados. Entretanto, Santos (2019), aponta que esta reestruturação ocorreu de forma burocrática, visando se enquadrar nos padrões exigidos, sem apresentar uma articulação entre teoria e prática. Além disso, a autora também aponta a falta de discussão acerca da Educação Inclusiva no decorrer da reestruturação da grade curricular. O que nos mostra que é necessário não só pesquisar e discutir Educação Inclusiva pensando na educação básica, mas precisa-se levar esse debate para o ensino superior e repensar nos modos como os futuros professores estão sendo preparados. Pois apesar de se ter a reestruturação curricular, os meios e as estratégias de ensino não são questionados ou repensados, são apenas inseridos na formação para atingir o que é imposto por lei.

3. HISTÓRIA ORAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLHA METODOLÓGICA

Visto que buscamos apresentar as percepções e vivências de professores de Matemática com estudantes alvo da Educação Especial durante o ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, optamos por utilizar como metodologia de pesquisa a História Oral (HO). A qual se apresenta a seguir e que, de acordo com Garnica (2003), pode ser definida como uma metodologia de pesquisa com características específicas, que busca trabalhar com acontecimentos sociais através de diferentes pontos de vistas, dando a devida atenção a fatores potencialmente influentes. O que vai ao encontro da compreensão apresentada por Thompson (2009), que consiste na “interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências” (2009, p.1). Sendo assim, as falas de professores que lecionaram aulas de Matemática em sala de aula comum, na modalidade remota, para estudantes com deficiência são fundamentais para a nossa pesquisa.

Segundo Portelli (2016, p. 10), diz que “a história oral, então, é primordialmente uma arte de escuta”. Logo, precisamos estar atentos e abertos para compreender o que os depoentes têm a nos dizer, uma vez que podemos levantar questionamentos, que não havíamos pensado anteriormente e que podem potencializar a composição dos relatos que nos forem contados. Além disso, Thompson (2009), apresenta quatro temas que compreende como forças e potencialidades pertinentes a pesquisas em HO, são elas: vozes ocultas, esferas ocultas, tradições orais e conexões através das vidas. Vamos destacar aqui a primeira, na qual o autor defende a importância de se escutar àquelas pessoas que, por vezes, são silenciadas.

Entretanto, compreendemos esse espaço apenas como mais um para se discutir essa temática na tentativa de desmistificar algumas questões e de apresentar tantas outras. Outra potencialidade a ser destacada é a última, que possibilita estabelecer relações entre diferentes categorias, como documentos e experiências pessoais. Desta forma, este trabalho se respalda, em especial, nestas duas potencialidades, em razão da necessidade de se discutir a Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como relacionar as vivências dos professores ao que é esperado pelas leis, decretos e documentos oficiais.

Compreendemos, assim como Portelli (2016), a importância do evento histórico e, para além disso, a importância do contexto e das histórias secundárias que o compõe. Posteriormente, teremos a história que foi registrada durante o percurso e que será passada para as próximas gerações. Entretanto, nesse trabalho, não reconhecemos história como única, mas como um fato a partir de diferentes perspectivas. Por isso, traremos diversos cenários, vividos e relatados pelos depoentes.

Ao se tratar de pesquisa que utiliza a HO como metodologia, especialmente em Educação Matemática, é comum seguir a sistematização apresentada por Garnica (2003), que consiste nos seguintes momentos: pré-seleção dos entrevistados; entrevistas gravadas; transcrição da entrevista; textualização; devolução da textualização aos entrevistados para validação; autorização e assinatura da carta de cessão de direitos; análise das narrativas.

Entretanto, apesar de ser necessário ter o rigor acadêmico para realização da pesquisa, a sistematização citada não é fechada e está passível de discussões acerca de alterar a sequência e incluir ou excluir tópicos, caso seja necessário. A seguir, vamos discorrer sobre cada um dos momentos citados anteriormente. Porém, começaremos pelo roteiro de perguntas que tem como objetivo orientar as entrevistas. Assim como Portelli (2016), citado anteriormente, Martins-Salandim & Silva (2019), defendem a importância de estarmos preparados para escutar o que os participantes têm a nos dizer e não apenas o que julgamos ser interessante. Para isso, as autoras evidenciam a importância da elaboração do roteiro refletindo sobre cada uma das questões postas, de modo que elas potencializam os relatos que nos são contados e nos sensibilizam antes, durante e após as entrevistas.

Durante a pré-seleção dos entrevistados é preciso deixar claro quais são os objetivos de pesquisa, as pretensões, os procedimentos e todas as informações acerca do trabalho realizado. Dentre os itens que os participantes precisam ter acesso nesse momento, destacamos o roteiro de perguntas, citado anteriormente, para que consigam se preparar adequadamente para respondê-las. Bem como a utilização ou não do anonimato, pois pode ser um fator decisivo para o aceite ou recusa. Nesta pesquisa, optamos pela identificação dos participantes, visto que o professor colaborador é contactado diversas vezes no decorrer do percurso. Sendo assim, através de negociações, pode sugerir alterações de modo que se sinta confortável com o que será publicado.

De acordo com Rolkouski (2008, p. 66) “a manutenção dos nomes dos depoentes, [é] exigência da História Oral, dada sua intencionalidade em constituir fontes históricas a serem disponibilizadas a outros pesquisadores”.

Para as entrevistas gravadas, devem ser feitas negociações entre entrevistador e entrevistado sobre quando, como, duração, onde e outras possíveis variáveis que possam afetar a realização da entrevista. Com a necessidade posta do isolamento social, em decorrência da pandemia de COVID-19, a realização de entrevistas na forma virtual passou a ser uma possibilidade, pois viabiliza a participação de pessoas que estão fisicamente distantes e pode otimizar o tempo dos envolvidos.

Conforme Santiago & Magalhães (2020), apontam alguns itens que consideram indispensáveis para a realização de entrevistas online, sendo: conhecimento dos recursos e ferramentas que serão utilizados, para que possam contornar eventuais problemas técnicos; os momentos de Pré-entrevistas, para tirar possíveis dúvidas dos participantes de maneira mais rápida e dinâmica, além de viabilizar o fortalecimento da relação entre entrevistador e entrevistado; clareza quanto as potencialidades e limitações das entrevistas online. Aqui destacamos questões que estão fora do alcance do participante ou do entrevistado, como queda de energia e instabilidade da internet, que podem acarretar na remarcação da entrevista; a cibercultura, que possui hábitos diferentes do ambiente social físico e é capaz de fazer com que o participante interaja mais, mas também que seja mais sucinto em seus relatos.

Entretanto, ao fazer esta escolha, podemos enfrentar alguns contratempos como instabilidade na internet e dificuldade de acessar as ferramentas que viabilizam a entrevista. Sendo assim, é necessário que tanto o entrevistador quanto o entrevistado estejam cientes que existe a possibilidade de ter que remarcar.

A partir da gravação realizada durante a entrevista é feita a transcrição que, de acordo com Vianna (2014, p. 75), “transforma o registro sonoro em texto “fiel””, ou seja, transformamos o documento oral em documento escrito. Neste momento, não há juízo de valor ou qualquer alteração quanto a fala do participante. Pode-se utilizar software que auxiliam e facilitam na elaboração desse texto, ficando a cargo do pesquisador ler e corrigir possíveis erros cometidos pelo software.

Vianna (2014, p. 76), afirma que partindo de uma versão da transcrição, fazemos alterações no texto que “transforma a entrevista de ‘língua falada’ em um

texto de 'língua escrita', um texto que terá estrutura, o formato e o grau de elaboração conceitual e técnico que lhe possa ser dado pelo autor". Neste momento, o objetivo é tornar a produção fluida e coesa, mas sem perder a essência daquilo que foi contado. Esta etapa é tão complexa quanto a anterior e, por ser um trabalho que exige muito da atenção de quem o faz, é demorado e necessita de alguns cuidados. Visto que, por vezes, será necessário alterar a estrutura do texto para tornar aquele relato um texto escrito que seja coerente. Ainda de acordo com Vianna (2014), a textualização pode se distanciar muito daquilo que foi falado, mas como a HO utiliza como pressuposto a negociação com o depoente, esse distanciamento pode ser reduzido.

Em seguida, entrega-se a textualização e a gravação da entrevista ao depoente para que tenha acesso ao material base e o produto e, a partir desta análise primária poderão fazer alterações, tanto excluindo quanto incluindo trechos à sua narrativa, podendo eliminar ou reduzir possíveis desconfortos. Vale destacar que, de acordo com Garnica (2021)¹⁵, as memórias das pessoas pertencem a elas, então, essa validação é essencial, pois estamos trabalhando em cima dos relatos delas. Só após a leitura da textualização e da assinatura da carta de cessão de direitos é que o relato passa a fazer parte da pesquisa como material a ser analisado. Nesta fase o colaborador pode também desistir de participar da pesquisa, o texto será descartado e não irá para a análise.

Cientes da explanação feita por Vianna (2021), acerca de "narrativas" e das pretensões que este termo pode carregar, optamos por seguir utilizando-o. Entretanto, compreendemos por narrativas as produções feitas a partir das entrevistas, que foram textualizadas e validadas pelos colaboradores. Pois mesmo que existam distorções entre o relato oral e o relato escrito, o depoente ainda compreende aquele produto final como condizente com a vivência que narrou.

Por fim, a análise narrativa de narrativas desenvolvida neste trabalho se deu por meio de uma possibilidade, dentre muitas, de interpretar os relatos compartilhados. Esta foi baseada nas narrativas elaboradas a partir das falas e das vivências compartilhadas conosco, pelas professoras que foram colaboradoras desta pesquisa. A narrativa produzida não tem como objetivo fazer um juízo de valor referente às ações e experiências relatadas pelas entrevistadas ou de dizer se algo está certo ou errado, mas de iniciar ou dar continuidade, a discussões sobre temas

¹⁵ Live: https://www.youtube.com/watch?v=MoN_px_ytg0&t=1229s

que julgamos importantes e buscamos estabelecer relações entre a prática docente, teorias, legislação e as pesquisas acadêmicas desenvolvidas.

Consideramos que pesquisar é um movimento dinâmico, sendo assim, os componentes do trabalho vão (ou podem ir) se modificando durante o percurso. Desta forma, os pontos de destaque que dispararam a constituição da nossa análise se referem às vivências compartilhadas pelas professoras colaboradoras ou as ausências percebidas (que consideramos ser pertinente ao objetivo deste trabalho) cujo não compartilhamento desse tipo de experiência também pode significar algo ao analisar no contexto geral. A partir das inserções feitas e dos apontamentos originários dos relatos, não buscamos desvincular ou distorcer do ocorrido, mas potencializar as discussões pertinentes à nossa pesquisa. Para compreender o que é e tecer nossa análise narrativa de narrativas, nos baseamos em Cury (2010), que descreve narrar como:

[...] contar uma história, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. As narrativas, então, oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retroalimentação que se iniciaria quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que será ouvida/lida/vista por um terceiro, retomando ao início do processo (CURY, 2010, p.8).

Sendo assim, por meio das nossas vivências e conhecimentos adquiridos no decorrer da vida acadêmica, profissional e pessoal, buscamos atribuir significados às narrativas das professoras. Diante das nossas compreensões e dos nossos referenciais teóricos elaboramos uma possível narrativa que visa discutir e registrar as experiências vividas pelas professoras que lecionaram aulas de matemática em turmas com os estudantes com necessidades educacionais especiais no decorrer do ensino remoto emergencial.

Vale ressaltar que a análise narrativa apresentada neste trabalho é apenas uma possibilidade de análise, que está vinculada às experiências vividas por quem a elabora e que se fosse desenvolvida por quaisquer outros indivíduos os resultados provavelmente seriam diferentes. Inicialmente, buscamos elencar assuntos comuns nas falas das professoras. Não necessariamente que convergem quanto às vivências relatadas, mas que pudessem ser relacionados de alguma forma. Em seguida, elaboramos a nossa compreensão acerca do que nos foi narrado verbalmente.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo abordaremos o percurso que seguimos para a efetivação desta pesquisa, sejam os sucessos ou as dificuldades. Em seguida, apresentamos uma compreensão acerca do que entendemos como Produto Educacional, bem como a ideia envolta ao material que elaboramos.

4.1 Procedimentos Metodológicos

Inicialmente tínhamos como objetivo comparar como a legislação e os documentos oficiais propunham o desenvolvimento das ações escolares visando o aprendizado dos estudantes que são público alvo da Educação Especial e como de fato acontecia este movimento, considerando todos aqueles que estão no ambiente escolar. Entretanto, em março de 2020, foi decretado o *lockdown* em decorrência da pandemia de COVID-19 e, com isso, todo mundo precisou replanejar os modos de trabalhar, de estudar, de viver, de conviver e de pesquisar. Com este estudo não foi diferente, optamos por registrar esse momento e investigar como os professores de Matemática da rede estadual de educação básica do Paraná, sobretudo os atuantes em Curitiba, se mobilizaram para se adaptar às novas condições de trabalho no ensino remoto, considerando as necessidades educacionais presentes nas turmas. Para auxiliar-nos durante a realização da pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- estudar os documentos oficiais utilizados no estado do Paraná, as leis e resoluções, para compreender como se propõem o desenvolvimento e a reformulação das propostas de ensino, em especial para estudantes que são público alvo da Educação Especial, durante as aulas realizadas na modalidade remota;
- produzir narrativas, com foco na Educação Especial, com os professores de Matemática que atuaram nas escolas da educação básica do Paraná, sobretudo os atuantes em Curitiba, durante o período pandêmico;
- analisar as narrativas produzidas.

Atualmente, é necessário que todos os trabalhos que contam com a colaboração direta de outros seres humanos para a efetivação dos objetivos de pesquisa submetam seus projetos para análise junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual busca defender a integridade e a dignidade dos participantes. Sendo

assim, obtivemos a aprovação em 12 de novembro de 2021, cujo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 51993521.3.0000.5547. Indicaremos no decorrer do processo itens que foram acrescentados ao projeto em decorrência da aprovação junto ao CEP.

Em consonância com o que sugere o CEP, nesta pesquisa, apontamos os seguintes critérios de inclusão para buscar e selecionar os sujeitos colaboradores:

- ser professor de Matemática do ensino fundamental II ou do ensino médio da rede estadual de Curitiba;
- ter ao menos um estudante com necessidade educacional especial, com laudo médico, mesmo que não soubesse no momento da aula;
- ter atuado durante a pandemia na modalidade remota em 2020 e 2021.

Além desses itens para selecionar os participantes, optamos por utilizar o critério de rede, no qual cada entrevistado indica outra pessoa que possa participar. Entretanto, estabelecemos como ponto de partida convidar professores que, durante o ensino remoto emergencial, tivessem tido algum tipo de vínculo com atividades relacionadas com o curso licenciatura em Matemática da UTFPR-CT, podendo ser de projetos de extensão, PIBID, residência pedagógica ou supervisão de estágio.

Por isso, convidamos três professoras, duas foram supervisoras de estagiários e uma foi supervisora do PIBID. Destas professoras, a primeira a ser contatada foi a professora Flávia, que foi supervisora de estágio e que prontamente se dispôs a participar da pesquisa, mas tivemos alguns desencontros em decorrência dos horários, devido a isso foi uma das últimas entrevistas a ser realizada. A professora Flávia indicou outras duas professoras que poderiam ser nossas entrevistadas, tentamos entrar em contato com elas e não obtivemos respostas.

Em paralelo com o contato com a professora Flávia, conversamos com os outros dois professores citados anteriormente. Um deles demonstrou interesse em participar, mas precisou declinar o convite, pois não havia dado aula para estudantes com necessidade educacional especial. A outra professora se enquadrava nos critérios necessários, mas não dispunha de horário para a realização da entrevista, então também se recusou a participar. Nenhum desses professores tinha indicação de possíveis participantes.

Em seguida convidamos a professora Neumar, que foi a primeira colaboradora com quem realizamos a entrevista. Durante o ano de 2020, ela estava

no segundo ano de mestrado pelo PPGFCET da UTFPR-CT. É importante informar que o contato com esta professora foi mais tranquilo, pois já nos conhecíamos desde a graduação. Por já conhecê-la, já tínhamos ideia dos trabalhos nos quais ela estava envolvida, por isso a convidamos para participar da pesquisa. Também pedimos indicações a ela quanto a possíveis participantes, mas ela também não tinha.

Continuamos procurando outros professores que atendessem ao nosso perfil de interesse para a entrevista. Em conversa com uma amiga, ela indicou o professor Abel¹⁶. Apesar de não poder participar como entrevistado, pois não havia tido estudantes em suas turmas com NEE, o professor Abel foi muito importante, pois ele nos passou uma relação com o contato de dez professores de matemática que poderiam atender aos nossos critérios e, conseqüentemente, serem colaboradores na nossa investigação. Fizemos contato com eles e destes, seis responderam, sendo que quatro não tiveram estudante alvo da Educação Especial e duas se disponibilizaram a participar da pesquisa: as professoras Regina e Elaine, sendo com elas a segunda e a quarta entrevistada, respectivamente, realizadas para esta pesquisa.

Inicialmente o projeto tinha como propósito entrevistar entre quatro e oito professores, porém o CEP nos solicitou a quantidade exata de participantes da nossa pesquisa, por isso indicamos seis participantes. Até o momento tínhamos quatro pessoas, sendo assim, continuamos procurando professores e pedindo indicações. Em conversa com uma colega de trabalho, que atua na rede estadual de ensino, mas que não teve aula com estudantes com NEE durante o ensino remoto, ela indicou outra possível participante. Inicialmente essa nova indicação aceitou participar, mas quando tentamos agendar um horário para a realização da entrevista, ela precisou se retirar da pesquisa, pois estava com problemas pessoais.

A quinta colaboradora foi a professora Veridiana. Assim como com a professora Neumar, o contato foi tranquilo, pois na época da graduação ela foi supervisora de estágio dessa pesquisadora. E assim que recebeu a mensagem, respondeu concordando em participar e marcamos a entrevista rapidamente.

Todos os colaboradores foram contatados de forma virtual, através de mensagens no WhatsApp ou e-mail. A primeira mensagem foi padronizada da seguinte forma:

¹⁶ Por se tratar de um professor que não foi entrevistado e do qual não temos autorização para revelação da identidade, optamos substituir o nome original por um nome fictício.

Bom dia, professorx XXX!
Tudo bem?

Me chamo Isabella, fulano que me passou o seu contato. Sou estudante de mestrado na UTFPR, orientanda da profa Mirian. Estou desenvolvendo uma pesquisa, na qual tenho a intenção de elaborar narrativas de professores de Matemática que atuaram no ensino emergencial remoto na educação básica de Curitiba, durante 2020 e 2021, com estudantes alvo da educação especial. Essas narrativas serão desenvolvidas a partir de uma entrevista, que será orientada por um roteiro de perguntas (as quais os participantes terão acesso prévio), com o foco nas experiências vividas por cada um dos durante o período citado.

Gostaria de saber se você se encaixa no perfil, se tem interesse e disponibilidade para participar ou se tem algum professor de matemática para indicar.

Atenciosamente

Figura 1 Modelo de Mensagem
Fonte: autoria própria (2022)

Após o retorno e o aceite do participante, era enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Consentimento para Utilização de Imagem, Som e Voz (TCUISV) (APÊNDICE A) e o Roteiro de Entrevista (APÊNDICE B). Solicitávamos que realizassem a leitura e assinassem os dois documentos, não achamos pertinente colocá-los no corpo do trabalho para preservarmos as informações pessoais das professoras participantes. Entretanto, esses documentos estão sob guarda da pesquisadora. Após essa etapa, agendamos e realizamos as entrevistas individualmente. Nos documentos citados, TCLE e TCUISV, consta que nos reuniríamos pelo Google Meet. Inicialmente optamos por esse serviço pois a UTFPR disponibilizava a ferramenta de gravação para todos que utilizassem o e-mail institucional, mas no ano de 2021, essa possibilidade não mais valia para estudantes, apenas para docentes da universidade. Sendo assim, escolhemos realizar as entrevistas pela plataforma Zoom, uma vez que esta permitia gravações de 40 minutos de forma gratuita.

Devido a essa limitação de tempo, após o agendamento da data e do horário adequado para o entrevistado, disponibilizávamos dois links, para que

conseguíssemos dar continuidade na entrevista após os primeiros 40 minutos, caso fosse necessário. O tempo disponível pelos links, 80 minutos, foi suficiente para todas as entrevistas.

A tabela a seguir é referente às informações pertinentes a cada entrevista: nome completo dos participantes, data, horário e duração.

Nome completo	Data	Horário	Duração
Neumar Regiane Machado Albertoni	10/05/22	16:30	46min 43s
Regina Keiko Sato	12/07/22	14:00	31min 26s
Elaine Lucht Will	26/07/22	17:00	32min 22s
Flávia Dinnies Carneiro Santos	04/08/22	18:00	50min 09s
Veridiana Andréa Biazzi Baptista	05/09/22	19:00	29min 42s

O primeiro momento da transcrição foi realizado com auxílio do site Web Captioner¹⁷, que transformou cada entrevista em um texto. Em seguida, assistíamos as gravações das entrevistas, líamos as transcrições e alterávamos o que o software havia entendido errado. A versão da transcrição feita a partir das correções foi usada como base para iniciarmos a textualização.

Neste momento, buscávamos fazer o tratamento do texto em cima da transcrição, mas era usual recorrermos a gravação da entrevista na tentativa de sanar algumas dúvidas acerca do que foi falado. Por fim, enviamos a textualização e a carta de cessão de direitos a cada uma das colaboradoras. A única que não sugeriu nenhuma alteração e não disponibilizou foto foi a professora Elaine, as demais realizaram pequenas mudanças no que apresentamos. Após a leitura atenciosa e as sugestões de alterações de cada uma, as professoras nos enviavam o arquivo com a textualização e a carta de cessão de direitos assinada. As cartas de cessão de direitos originais estão sob a guarda da pesquisadora para manter o sigilo quanto aos dados pessoais das participantes, entretanto, disponibilizamos (APÊNDICE C) cópias das mesmas ocultando número do Registro Geral (RG), bem como as assinaturas.

¹⁷ <https://webcaptioner.com/>

4.2 Produto Educacional

Compreendemos Produto Educacional (PE) da forma defendida por Rizzatti et al (2020), na qual apontam que “a função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo à professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país” (RIZZATTI et al, 2020, p. 2).

Deste modo, o PE desenvolvido no decorrer desta pesquisa pode ser classificado entre duas possibilidades apresentadas por Rizzatti et al (2020), sendo

Tecnologia Social: método, processo ou produto transformador, desenvolvido e/ou aplicado na interação com a população e/ou apropriado por ela, que represente solução para inclusão social e melhoria das condições de vida, com características de atividades de extensão;

Manual/Protocolo: conjunto das informações, decisões, normas e regras, que se aplica a determinada atividade, que enseja os conhecimentos básicos de uma ciência, uma técnica, um ofício ou procedimento. Pode ser um guia de instruções que serve para o uso de um dispositivo, para correção de problemas ou para o estabelecimento de procedimentos de trabalho. No formato de compêndio, livro/guia pequeno ou um documento/normativa, impresso ou digital, que estabelece como se deve atuar em certos procedimentos; (RIZZATTI et al, 2020, p. 3-4).

Entendemos que podemos enquadrar como uma tecnologia social, pois foi desenvolvido a partir da interação com um recorte do nosso público alvo, professoras de matemática atuantes no ensino remoto emergencial na rede estadual de educação básica do Paraná e temos como objetivo discutir os modos como ocorreram o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, durante as aulas realizadas online.

Entretanto, também entendemos como um possível manual/protocolo, não no sentido de ser um guia com instruções sobre o que e como fazer, mas como um material que expomos as experiências compartilhadas conosco e discutimos os ocorridos a partir das vivências e dos fundamentos teóricos que mobilizamos no decorrer da pesquisa.

Posto isso, apresentamos como PE um caderno elaborado a partir da análise produzida com base nas narrativas das professoras. A fim de estabelecer mais um espaço de discussão acerca do processo de inclusão, pensando no contexto da pandemia e do ensino remoto emergencial, para que possamos dialogar sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, em busca de novas estratégias e possibilidades para avançarmos enquanto comunidade escolar.

5. NARRATIVAS

A seguir trazemos as narrativas produzidas a partir das entrevistas cedidas pelas colaboradoras. O modelo da carta de cessão de direitos está disponibilizado no Apêndice C. Todas as narrativas passaram pelo processo de leitura, ajustes e validação por parte das colaboradoras. Sendo assim, as cartas de cessão de direitos assinadas estão disponibilizadas no Apêndice D.

5.1 Narrativa da professora Neumar



Fonte: Acervo da colaboradora

Nome: Neumar Regiane Machado Albertoni

Entrevista: 10 de maio de 2022, às 16:30 via Zoom.

Eu sou a Neumar Albertoni, a minha primeira graduação foi na área de administração. Eu não sabia realmente ainda o que fazer, acabei casando muito cedo e tenho filhos com 18 e 19 anos. E minha vida foi seguindo outros rumos, comecei a trabalhar e falei “preciso estudar, preciso fazer alguma!”. Aí comecei a estudar, fiz Administração na Universidade de Passo Fundo¹⁸, que era o lugar que eu estava morando. Depois acabei voltando para Curitiba, pensei “acho que eu tenho que voltar a estudar, repensar o que eu vou fazer”, já estava com dois filhos pequeninhos. E nesse momento comecei a relembrar o que eu gostava e juntar com o que me

¹⁸ Universidade de Passo Fundo – Localizada na cidade de mesmo nome, situada no interior do estado do Rio Grande do Sul, cerca de 290 km a noroeste da capital Porto Alegre.

interessava e falei assim “poxa vida?! Eu sempre gostei muito da disciplina de matemática e sempre gostei muito de brincar de ensinar”. Eu lembro que uma vez que participei de uma monitoria na escola, ajudando os alunos quando eles eram lá do ensino fundamental e eu gostava muito disso.

Comecei Matemática, confesso que no primeiro dia de aula eu já pensei “meeeeu Deus! Onde é que eu estou?”. Por já estar a praticamente dez anos fora da sala de aula, por ter terminado o ensino médio e não ter voltado a estudar esses conteúdos curriculares, eu pensei “Poxa vida! E agora? Como é que vai ser?”, mas eu me encantei! Me encantei cada vez mais, ainda mais pela área da Educação, conhecendo os professores que estavam ali, eles sempre me incentivaram a continuar. Depois entrei no PIBID¹⁹, participei desse programa de iniciação à docência e gostava muito de tentar, de estar ali, elaborando atividades diferentes e de atuar na educação, dentro de uma disciplina que, muitas vezes, a gente percebe que os estudantes não são muito chegados?! Então, vi como um desafio e eu sempre falo isso para os alunos “gente, se vocês acham difícil aprender, mais difícil é ensinar! Por trás de tudo isso, a gente pensa muito, a gente quebra a cabeça”.

A partir disso fui caminhando, eu me envolvi cada vez mais e a minha vida mudou muito depois disso, depois que eu entrei na UTFPR-CT²⁰, mudou muito, está melhor. Depois que a gente começa a arrumar “sarninha para se coçar” a gente não para, saí da graduação e já fui convidada por uma escola para trabalhar com robótica e eu me desafiei, porque não sabia fazer nada disso. Então falei “vou investigar!”, já surgiu aquele “como que eu não sei isso? Deixa-me ir atrás desse negócio que eu nunca vi”.

Comecei a trabalhar como voluntária, porque até então, não conhecia o assunto, não tinha como ir trabalhar com isso. Mas aí foi quando abriu a seleção para o mestrado e lá vai a Neumar “opa! Vamos tentar?! Vamos ver o que vai dar, se essa robótica dá futuro”. Mandei o projeto, deu tudo certo, fui aprovada, foi um momento que passou muito rápido por causa da pandemia, né?! Me sinto privilegiada por eu ter tido as disciplinas presenciais, acho que fez toda a diferença. Ter o contato com o pessoal, conhecer quem estava ali junto comigo, andar nos corredores da universidade e sentar ali juntos... e isso foi muito bom! Depois a partir da escrita acabou ficando ali para o momento da pandemia mesmo, mas parece que me sentia

¹⁹ PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

²⁰ UTFPR-CT – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba.

tão sozinha, tão fechada, era difícil também, mas foi embora, deu tudo certo e consegui defender em 2020.

Depois do mestrado falei “agora eu vou dar um tempo”, passou um ano e abriu a seleção de novo e eu falei “vou tentar doutorado. Vamos ver o que vai dar né?!” e agora eu estou aí no doutorado. Atuando como professora PSS²¹ do Estado Paraná, na cidade de Curitiba, hoje numa escola cívico-militar, uma escola que tem uma estrutura muito boa, tem uma direção que apoia muito a gente trabalhar coisas diferentes, fazer atividades diferenciadas, tem uma boa estrutura de laboratório, de sala, projeção e estou aprendendo muito trabalhando ali com eles. Também estou como professora formadora no estado²², na parte de formação com os professores, atuando com programação para o ensino fundamental, que está chegando aí para o pessoal do fundamental, junto com o pensamento computacional, para o fundamental ainda não é obrigatório. Mas a minha formação nesse viés, da tecnologia, da robótica e do pensamento computacional.

O pensamento computacional já está no currículo do Ensino Médio, mas algumas escolas, principalmente escolas integrais, já têm essa parte de programação para o ensino fundamental. Então, estão trabalhando bastante com uma plataforma chamada Alura²³, que encaminha as atividades para o Scratch²⁴. Então a gente acaba envolvendo tudo lá no Scratch, a gente tem trabalhado com um grupo de estudos para a formação de várias áreas e essa é uma delas, me inscrevi lá para tentar trabalhar um pouquinho.

Bom, o primeiro ano que começou o ensino remoto foi uma caixinha de surpresas. As coisas iam acontecendo, a cada momento surgiam informações e a gente estava um pouco perdido, porque tinha que acontecer, os estudantes estavam sem aula. Ali no comecinho ou meio do mês de março, lembro da escola pedindo atividade, pedindo atividade para entregar na escola. Então a escola que eu estava, sempre pedia essas atividades para os alunos irem buscar lá, mas aí começou a ser implementado pelo governo a parte das aulas do canal do Aula Paraná²⁵. E veio toda aquela insegurança, porque eu era PSS e o que é que eu vou fazer? Vem uma

²¹ PSS – Processo Seletivo Simplificado realizado no estado do Paraná anualmente.

²² Professora formadora no estado – participante do Grupo de Estudos Formadores em Ação.

²³ Alura – plataforma com cursos on-line de diversas temáticas relacionados à tecnologia.

²⁴ Scratch – linguagem de programação em blocos utilizada para ensinar lógica de programação.

²⁵ Canal onde os estudantes da rede pública do Paraná assistiam às aulas, por meio de um aplicativo ou em canais de televisão.

insegurança, né? Como que a gente vai chegar nesses alunos? Tudo muito incerto, mas o estado já começou com o Aula Paraná. Lá eles começaram umas gravações bem ruins mesmo e isso dá para ver no começo, não sei se ainda ficaram no YouTube essas primeiras gravações, porque elas foram regravadas. Começaram gravando no Detran²⁶, projetavam o livro, que não dava para ver direito e os estudantes acabavam que não assistiam. A gente não conseguiu atingir esses estudantes, mesmo tentando, porque eles não falavam conosco pelo Classroom²⁷, e a escola sempre de uma forma ou de outra tentando orientar. A pedagoga mandava motoboy entregar atividades da escola, então a escola que eu estava, se envolveu muito. Mas tinham muitos estudantes que não tinham acesso a nada naquele momento, então foi bem complicado.

Para tentar chegar um pouquinho mais perto do sistema, do que estava acontecendo, eu me inscrevi para gravar aula, também no canal do Aula Paraná. E daí eu participei muito desse processo desde, praticamente, o começo até semana passada, estava gravando, porque regravaram tudo para deixar um padrão. Tudo foi aprendizado. No início, eram aulas de 45 minutos, mas quem que fica 45 minutos tendo aula assim? É complicado! Agora, no novo modelo, acabou ficando 25 minutos no total. Dentro deste tempo, 10 minutos são para fazer alguma atividade que é proposta no momento da aula. Então, eles acabaram regravando tudo isso. Mas foi um momento bem complicado, a escola orientou bastante e a SEED-PR²⁸ se movimentou, fizeram alguma coisa e acabaram virando até referência. Se é a melhor coisa ou não, então que fazer? A gente sempre se perguntava “o que fazer?”, pelo menos foi feita alguma coisa.

A maior dificuldade no começo era como vou ensinar matemática para esses alunos que estão lá? Gente, não é assim, o estudante precisa ver o movimento do cálculo, dependendo do assunto que se está trabalhando. Então, fui correndo tentar aprender como fazer vídeo, mas ficava muito grande e não conseguia enviar pelo WhatsApp, tentava postar pelo Classroom e meu computador não carregava. Até conseguir chegar numa ferramenta que fosse um pouquinho mais fácil, ficava, às vezes, duas horas para carregar um vídeo naquele computador. Tudo isso para poder

²⁶ Detran – Departamento de Trânsito, local onde ocorriam as gravações das aulas.

²⁷ Google Classroom - sistema desenvolvido para a área da Educação, que visa simplificar a comunicação entre professores e estudantes.

²⁸ SEED-PR – Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná

passar para os alunos. Então era muito trabalhoso, sendo que essa foi uma dificuldade.

Os estudantes não ligavam a câmera, não falavam com você e desta maneira não sabia o que estava acontecendo. Foi bem complicado esse primeiro ano. Mas fui atrás, comprei uma mesa digitalizadora para poder fazer os cálculos com o mesmo, tentava achar programas coloridinhos, com canetinha e jogos para tentar, de alguma forma, fazer com que eles interagissem. A dificuldade foi como planejar/replanejar tudo que a gente tinha. Na sala presencial olhava para ele, pegava quase na mão e fazia, explicando, mostrando e desenhando para esse aluno que não tinha maturidade de estar ali, na tela ou no celular, às vezes, pequenininho, então foi bem complicado essa parte.

O contato com os estudantes em 2020, sinceramente, foi muito pouco. Porque não tinha algo estabelecido que tinha que ter aulas semanais, cada escola ficou aberta para criar seus cronogramas. Então, a minha escola tinha cronograma, por exemplo, três encontros semanais de matemática em tal horário, daí os alunos iam lá e entravam na sala pelo link compartilhado. Eles criaram um horário para a gente estar lá com os estudantes, às vezes juntando professor, então fizeram isso. Mas foi muito pouco, tinha Meet²⁹ que tinham dois, três alunos, então era muito pouco esse contato, foi bem difícil. Só vi meus alunos em março de 2020 e nunca mais os pude ver, perdi totalmente o contato e não nos vimos mais, porque acabei mudando de escola.

Já em 2021, foi quando mudei de escola e na qual estou agora, o ano começou com o Meet, agora era obrigatório e a presença obrigatória com chamada. O aluno que não estivesse frequentando, a escola entrava em contato, o pai tinha que justificar o porquê e tinha que fazer atividade remota. Então, já começou com aquele movimento de ter que ligar a câmera, apesar de que isso não se sustentou por muito tempo, mas eles participavam. Tinha ali um ou outro na sala que se destacavam e que não tinham tanta timidez. Alguns esperavam acabar a chamada para ligar a câmera e falavam “olha eu, olha quem sou eu”, mas tinha vergonha de se mostrar ali. Muitas vezes entrei de roupão, para mostrar que também que estava em casa e para que não tivessem vergonha, então, às vezes alguns ligavam as câmeras, mas tinham essa timidez de se mostrarem ali.

²⁹ Google Meet – Serviço de comunicação por vídeo.

Voltei no presencial quando passaram as férias de julho, voltando no presencial com os oitavos anos, que eram as turmas que tinham muito mais pontos a serem resolvidos. Muito aluno que não pegava a atividade que era deixada na escola, aluno que os pais falavam que não tinham acesso à internet, não tem como não estar aprendendo. Aí a escola optou por começar com os oitavos e depois que foi integrando as outras turmas na escola. O primeiro dia de aula presencial foi assim “nossa, vou conhecer aqueles rostinhos que estavam por trás da tela” e foi bem desafiador, mas aderiram muito bem, voltaram e falaram “nossa, professora...muito melhor estar aqui, presencial!”, gostavam e voltaram meio tímidos no começo, mas depois foram se soltando. Não faltavam, sempre estavam lá e o ano acabou, já estavam aprovados, dispensados e falavam: “não, vou vir até o último dia!”.

No começo foi um pouquinho difícil, porque não acompanhavam, tudo aquilo que você acabou explicando, eram pouquíssimos estudantes que estavam ali realmente, era aquele que tinha o computador, que conseguia ter uma internet, que se via que estava com o caderno ali, com tudo anotadinho, mas muitos aproveitaram esse momento para fazer outras coisas. Então, esse contato [presencial] com eles ali, foi um recomeço, reaprender a dar aula, porque você aprende de um jeito, aí volta para o outro, parece que não sabia nem escrever no quadro mais. Foi muito difícil, porque tinha aluno em casa ainda, começou no híbrido. Assim, tinha um computador, netbook e tive que posicionar a câmera dele no quadro. Tinha um espaço limitado para explicar polinômio, que era o assunto que estava trabalhando com eles e atender todo mundo. Às vezes, os que estavam em casa queriam perguntar e os que estavam na sala falavam tudo ao mesmo tempo, pensei “deixa eu organizar como que a gente vai criar essa dinâmica...fala aqui, fala lá”. Mas ainda bem que logo voltou praticamente 100%, a escola era bem cobrada por ser cívico-militar. Então, foi bem cobrada e logo voltou os terceiros anos, que tinha de oitavos anos, mas acabou que deu certo. Desta maneira, essa volta foi resumidamente reaprender.

Tive alguns estudantes que precisavam de atividades flexibilizadas, que eram postadas separadamente no Google Class. No começo foi muito desafiador, porque não conseguia entender o que eram essas atividades flexibilizadas. Teve-se uma orientação com a professora Lauren, que trabalhava na sala de recurso da escola que se dedica muito nessa inclusão de estudantes que têm necessidades educacionais de

diversas ramificações. Na turma tinha, em especial, o estudante Miguel³⁰ o qual teve uma outra professora que ficava junto a ele, que o acompanhava porque possuía bastante dificuldade de locomoção, dependia da cadeira de rodas. Gostava bastante de matemática, mas com bastante dificuldade para ler, não conseguia escrever, então precisava ter uma pessoa junto a ele. Neste sentido, sempre havia o que fazer e bastante atividade visual, oral e de forma um pouco diferente, explicando bem o exercício. No começo foi bem difícil, mas o estudante Miguel era muito simpático, toda aula abria a câmera, respondia, fazia cálculos mentais e muito rápido, por exemplo, multiplicação e divisão fazia muito rápido. Então, já falava “Ô Miguel, quanto que dá isso?” ele respondia. Era uma turma muito gostosa de trabalhar, era muito bom ter o Miguel presente porque incentivava muito as pessoas.

Essa transição foi tentar pensar em cada um dos estudantes, porque a gente recebe uma lista com o que cada um tem e a gente tinha o contato da professora Lauren. Então eu sempre mandava para ela, no começo, as atividades para dar uma olhadinha antes e ela falava assim “você precisa explicar bem, precisa (mais ou menos) explicar o conteúdo. Quase indicar a resposta, não deixar a resposta mesmo, mas questionar direcionar o estudante...você conhece? Você já fez alguma atividade assim?”. Por exemplo, “sabe o que é porcentagem? Como que eu encontro?”. Essas atividades precisavam ser em caixa alta³¹, com desenhos ilustrativos e não ser apenas textos corridos, precisava ser bem visual mesmo. Eu gostava de colocar eles no meio das questões, então fazia questões com os nomes dos estudantes, com o Miguel e com os outros também, e eles gostavam bastante. A família do Miguel elogiou bastante as atividades, eles falavam que viram uma preocupação com ele, de tentar inserir ele naquele processo de avaliação, era diferente de fazer um formulário, marcar qualquer alternativa e pronto. A professora que estava com ele, acompanhava as aulas no Google Meet junto e, às vezes, quando tinha uma atividade, ela saía com ele para tentar fazer junto com ele, para ele tentar fazer. Se ele tivesse alguma dúvida, ela voltava e falava “professora Neumar, você pode explicar aquela questão para o Miguel?”, aí eu explicava. Às vezes ele ficava um pouquinho no final, às vezes eu dispensava os alunos, às vezes os outros alunos estavam ali também e eu explicava aquela questão para o Miguel. Compartilhava a questão e dava alguma explicação para ele. Quando voltou para o presencial a gente acabou mantendo a mesma

³⁰ Por se tratar de um estudante, optamos por substituir o nome original por um nome fictício.

³¹ Caixa alta – todas as letras maiúsculas.

dinâmica, o processo de avaliação pouco diferenciado, um pouco mais visual. Dependendo da situação, [adaptava] para cada estudante, como aumentar mais a letra, ler com o estudante aquela atividade para ele tentar entender um pouquinho melhor, o do Miguel era feito [oralmente] o professor perguntando e ele respondendo e explicando. Mas eu só ganhei com eles, o Miguel não queria sair da escola no terceiro ano, a mãe dele queria matricular ele de novo. O Miguel era muito carinhoso, escrevia bilhetinhos “professora eu gosto muito da sua matéria, eu aprendo!”, então era muito gratificante estar ali com ele. Mas claro, dava bastante trabalho. Você montar uma atividade especialmente para os estudantes, muitas vezes eu passava pela validação da professora Lauren, que tem um histórico muito bom ali na escola e ela sempre dava dicas, “você pode fazer assim, você pode indicar leitura para ele, você pode fazer isso, direcionar um vídeo para complementar”.

No começo foi bem difícil, mas depois você acaba vendo que essas atividades dão um pouco mais de trabalho, porque eu lembro que eu colocava desenho, estava trabalhando a parte de volume e de planificação, então eu fazia com ele. O Miguel não conseguia cortar, mas eu abria junto com ele, questionava quantas faces tinham e ele falava. Ele era um aluno para falar, porque ele não tinha os movimentos para escrever.

Os estudantes faziam as avaliações flexibilizadas sempre no papel e mandavam para a professora a foto ou, o Miguel, mandava áudio. Às vezes fazia junto com a professora e escreviam “o Miguel falou isso, isso e isso”, mas mandava a foto para ver o que ele tinha falado e, às vezes, gravava também essa parte da resolução e mandava “olha o Miguel falando”. E foi assim, esse processo onde fazíamos as correções pelas fotos que eles enviavam. Quando não conseguiam imprimir, pegavam na escola, porque a coordenação imprimia e deixava lá para os pais pegarem.

No começo fiquei com bastante medo, de como falar, como explicar, você falando e eles não entendendo nada. Ninguém falava nada e quando ninguém fala nada é porque ninguém está entendendo nada. Eu senti muita diferença do ensino fundamental para ensino médio. No Fundamental eles eram muito, muito mais participativos até nas aulas de sábado, marcavam presença e queriam aula, jogar. Eu jogava muito com eles, Matific³², sempre procurava algumas atividades e plataformas que pudesse sair um pouquinho da aula expositiva. Toda aula eu tentava trazer algo

³² Matific - plataforma gamificada que permite que o professor monitore o desempenho dos estudantes em tempo real.

diferente e o Miguel adorava jogar Kahoot!³³, então perguntava, “vai ter Kahoot! hoje, professora?”, se sentia desafiado e queria estar em primeiro. E eu fazia muito de matemática básica com os alunos, porque o conteúdo que estava trabalhando enroscava um pouco, mas tentava trazer aqueles cálculos mentais, fazia bastante isso. Sempre busquei trazer o Matific com os sextos anos e até com os oitavos anos. Onde queriam compartilhar a tela, fazer junto, mas o pessoal do fundamental senti que foi um pouco mais presente. Já o [ensino] médio, acho que pela idade, não sei, é difícil. Não estudei muito sobre isso, mas acaba vendo na escola, não posso falar com certeza, mas eles têm um pouquinho mais de preguiça, de pensar um pouquinho mais, estavam em casa e na cama.

Em relação a pensar e adaptar, comecei bastante com formulário, depois tentei mudar um pouquinho a enfeitar esse formulário. Então, sempre adaptava muito as questões, fazia imagens comigo, com eles e colocava no meio dos exercícios. Até porque eles pesquisavam muito na internet, então era só colocar lá e copiar as respostas. Então, tentava mudar um pouco, pedia para montarem infográficos ou vídeos, dava um conteúdo. Havia a disciplina de educação financeira, solicitava para fazerem seminários, por exemplo, sobre os tipos de moedas e fui tentando adaptar para tentar trazê-los para as aulas, para não ficar só eu falando. Eu tentei adaptar, trazê-los para participar, apresentar, fazer pesquisa, porque acaba-se fazendo uma pesquisa também, em casa com os pais, para trabalhar um pouco na parte de estatística. Tentei trazê-los um pouco mais porque às vezes era difícil, a matemática é difícil, não é que é difícil, mas dá bastante trabalho. Procurar um material diferenciado que tente auxiliá-los. A tecnologia, nesse momento de pandemia, pode-se ver que, às vezes se planeja tudo e chega ali “nossa, não deu certo! Vamos deixar para próxima aula!” e assim vai, não é?

Fiz também um jogo que foi muito legal, tinha que fazer uma pergunta em matemática e que devia continuar, não lembro o nome do aplicativo, mas era de desenho, usou-se para fazer as dicas de matemática e precisava ir desvendando o que iria acontecer na próxima etapa. Nem todos participaram porque muitos estudantes não conseguiam realizar e não deu para atingir a todos. Então, fui mudando e sempre trazia algo diferente para eles não ficarem naquele comodismo e ficar ali repetindo.

³³ Kahoot! - plataforma baseada em jogos, com testes de múltipla escolha.

Tentei trabalhar um pouco na parte da programação com o fundamental, a parte do Scratch, regra de três e foi realizado no Scratch. Tentei construir isso com eles porque eu vi que eles tinham um pouco de dificuldade, então pensava “vamos tentar programar? Vamos tentar criar uma receita?”. Criamos uma receita de brigadeiro no Scratch, com os ingredientes, quantos brigadeiros consigo fazer e fomos criando a regra de 3. Fui tentando mesclar e trazer algo diferente para eles, porque muitas vezes se você traz as coisas diferentes você acaba atingindo ele um pouquinho mais, ele presta atenção. Talvez ele não vá aprender tanto assim, no sentido de [desenvolver] aquele cálculo, aquele monte de lista de exercícios, mas ele vai, talvez, estar participando de algum momento, fazendo algumas coisas. Já ficava feliz quando eles falavam, só de saber que não estava falando sozinha já valia muito.

Sempre tive ajuda, tinha uma rede de apoio. No que estourou a pandemia, eu e mais umas duas professoras, que atuávamos no estado, estávamos com muita dificuldade, era tanta coisa para consultar que a gente ficava perdida. Criamos um grupo no WhatsApp chamado “Conectadas”, a gente fazia tudo, uma ajudava a outra, dava dicas, às vezes montava um formulário “olha, pega lá e dá uma olhadinha se você pode adaptar ele”, “olha esse site aqui tem isso”, “olha eu fiz isso”, então a gente trabalhava bastante em conjunto. Foi uma rede de apoio bem bacana.

Eu já falei que gostei muito de trabalhar com o Miguel, porque ele tinha bastante limitações e ele foi um presente que eu tive na pandemia. Até esqueci de falar, mas em 2020 na metade do ano eu acabei perdendo as aulas na escola e o diretor falou “você não pode perder aula, vou arrumar aula para você”. Ele foi muito legal, porque acabou vindo um professor do núcleo³⁴ e eu acabei perdendo as aulas. Mas ele falou “pera aí que eu já arrumo aula para você” e ali do lado tinha uma escola de surdos do estado. Fui trabalhar nessa escola e pensei “meu Deus, Nossa Senhora, como que eu vou fazer isso? como que eu vou dar aula para eles?”, entrei em contato com a direção. A orientação foi gravar um vídeo por semana, entre 10 e 15 minutos, explicando o conteúdo, com uma aula bem visual para os estudantes irem vendo e acompanhando. Fiz o que pediram e mandei para a intérprete, fazer todo o processo da tradução e falou “Neumar, está faltando você ali”, porque queria deixar o máximo de coisas na tela para eles conseguirem ver o que eu fiz ali, não é? Então explicou

³⁴ Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE) – a Secretaria de Educação divide as cidades em setores, chamados de núcleo ou NRE. Os professores escolhem, no ato da inscrição do concurso, o setor que trabalhará

que eu precisaria aparecer, porque o surdo poderia me tomar como referência, que sendo a professora deles e não a intérprete. Então, refiz o vídeo, apresentei-me antes de tudo isso e surpreendi-me muito, porque os alunos se comunicavam pelo Classroom.

Nem sempre conseguia entender, porque escreviam na linguagem deles Libras. Mas se comunicavam bastante, entravam e a turma toda entrava na sala do Meet. Junto comigo entrava a intérprete e tive muita sorte, porque ela também era formada em Matemática, então sabia muito bem todos os símbolos do que estávamos falando. Por exemplo da área do cone, do prisma e da pirâmide. Estava trabalhando tudo isso e ela sabia e entendia.

Mas eu fiquei com muito medo, porque lembro muito pouco de Libras para poder dar uma aula inteira de matemática, então pensei que não conseguiria. Mas ao oferecer a intérprete, que entrava na aula junto comigo, realizei tudo bastante visual. Estando com a mesinha digitalizadora, onde os alunos participavam, escreviam no chat, sempre estavam presentes e às vezes com a família junto. Então foi uma experiência única para mim. Não cheguei a conhecer eles pessoalmente, de estar ali na escola, porque foi bem em 2020, na metade do ano. Fiquei com os mesmos a partir das férias de julho até o final do ano, que fiquei com as turmas do ensino médio, primeiro, segundo e terceiro ano.

As avaliações que fazia com os alunos, sempre mandei um vídeo explicando como seria, o que teria na avaliação. Às vezes em forma de formulário, uma atividade para resolverem e mandarem a foto, fazer um desenho e planificar os sólidos. Foi bem desafiador, porque ficava aquele silêncio, eu falando, sendo que se comunicavam com a intérprete e mesma falava para mim o que perguntavam ou respondendo as questões.

Eles calculavam mesmo, uma vez errei a conta e ficaram tentando entender e perguntando. Isso foi muito bom e este momento foi maravilhoso. Nesta experiência aconteceu tanta coisa, mas sempre tem algo para falar. Sendo uma experiência única durante a pandemia. E agora no pós pandemia também porque os alunos estão muito sensíveis, deve-se ter muita paciência, muito cuidado com o que se fala. Sem contar a ansiedade, nas crises que os mesmos possuem. Uma das alunas tem crise só de ser ameaçada em bater palma, tampa o ouvido e começa a ter crise do pânico, só de palma, barulho não.

São muitas coisas para trabalhar, mas adoro. Converso com os alunos que me sinto bem assim, não trocando por nada porque é muito gratificante. Este ano se realizou o teodolito para medir [ângulos], no espaço ao ar livre onde foram tiradas fotos e falavam “nossa professora, deu certo!”. Está sendo gostoso de trabalhar e gosto bastante de desafiá-los.

5.2 Narrativa da professora Regina



Fonte: Acervo da colaboradora

Nome: Regina Keiko Sato

Entrevista: 12 de julho de 2022, às 14:00 via Zoom.

Sou a professora Regina Keiko Sato, professora de Matemática, formada pela PUC-PR³⁵, desde 1991. Sempre quis ser professora e sempre gostei de Matemática, então uni as duas coisas, desde criança já brincava de escolinha sendo a professora. Trabalhei por 20 anos no colégio Bom Jesus³⁶, com o ensino fundamental I e II, atualmente sou professora do PSS³⁷, trabalho com o ensino médio e ensino fundamental.

Com relação a minha prática pedagógica, gosto de fazer aulas diferenciadas, aulas diferentes, gosto de fazer aulas práticas com os meus alunos. Por exemplo, vou dar uma aula de fração, planejo uma aula com chocolate e coloco o conteúdo de frações nessa aula, os alunos devem desenvolver toda a aula, calculando as frações, para depois se deliciarem com o seu chocolate, os quais adoram. Se for trabalhar com área, m^2 , faço todo um planejamento dessa aula e levo todos os alunos da turma para o pátio, peço com antecedência materiais como fita métrica, trena, régua e os alunos podem medir tudo o que quiserem e anotam os seus resultados no

³⁵ PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

³⁶ Colégio Bom Jesus – Rede de escolas particulares com sedes em Curitiba e na região metropolitana.

³⁷ PSS – Processo Seletivo Simplificado realizado no estado do Paraná anualmente.

caderno. Então, gosto de fazer essas práticas pedagógicas nas minhas aulas, gosto de fazer aulas em que o meu aluno veja para que serve a matemática e aonde ele vai usar essa matemática no seu cotidiano. Aluno adora perguntar: “professora, onde é que eu vou usar isso?”, então já tenho uma carta na manga.

Com relação ao ensino remoto emergencial, comecei a trabalhar no ano de 2021, porque em 2020 não trabalhei, por conta da pandemia. No começo foi bem difícil, porque estava acostumada com aula presencial, então, para mim, foi muita novidade. Tive que me adaptar ao Google Meet³⁸ e Google Forms³⁹. Tive, graças a Deus, a orientação da pedagoga da escola, porque falei a ela: “olha, eu sempre dei aula presencial”. Então me deu algumas dicas de como fazer. Precisei aprender muito sozinha, assistia a alguns vídeos para ver como é que se fazia. Além disso, tive muita ajuda do meu filho que entendia bastante dessa parte online e como estava trabalhando remotamente, foi me treinando.

Na parte de ferramentas da escola no Estado, os mesmos fazem tudo digital, a pessoa deve postar as atividades no mural da escola, deve fazer avaliação no Google Forms para depois receber aquelas atividades, fazendo as correções e posta as notas para os alunos. Nas primeiras vezes que fiz, houve falhas. Os alunos falavam: “professora, não apareceu a prova”, então fazia-se a postagem novamente.

No começo, no primeiro trimestre, foi meio que um *test drive*. No primeiro trimestre, tiveram bastante dificuldades, mas a partir do segundo semestre foi mais tranquilo. Tenho um amigo, que também é professor do PSS, que me ajudou muito. Precisei fazer muito Meet com ele no domingo e dizer assim: “escuta, como é que faz isso? como é que sobe aquela prova? como é que eu recebo essa prova?”. Assim, tive bastante auxílio desse meu amigo, sendo o professor Adriano, que foi um anjo na minha vida, me ajudou bastante. Porque era uma novidade e sempre trabalhei no presencial, 20 anos no Bom Jesus e era tudo no físico, atividades, avaliações, só digitava a nota do aluno e postava.

De repente, mudou tudo...pandemia, todo mundo em casa, então ficamos assim seis meses no remoto de fevereiro até julho de 2021. Só retornamos presencialmente para a escola em agosto, que se preparou da seguinte forma: metade dos alunos iam para escola presencial e a outra metade ainda era remoto, então eu

³⁸ Google Meet – Serviço de comunicação por vídeo.

³⁹ Google Forms - aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Durante o ensino remoto foi utilizado como ferramenta de avaliação.

tinha que me dividir dando aula na sala de aula para os alunos que estavam no presencial e com a câmera ligada, na escola e atendendo aqueles alunos que estavam remotamente. Foi difícil? Foi! Mas todo mundo teve que se adaptar e deu certo. Não podia escrever muito no quadro, porque tinha um espaço bastante limitado, então também tive muita dificuldade. Precisei tirar muitas fotos do quadro e postar no mural dos alunos para quem estava no remoto pudesse visualizar o quadro. No começo de 2021, tinha o 2º ano do Ensino Médio e 8º ano do ensino fundamental II, mas o 8º ano tinha dificuldade até com tabuada, precisei fazer as contas de divisão numa folha sulfite e mostrar para eles na tela, porque no slide, estava pronta a conta e eles não entendiam. Tive que fazer o passo a passo, se não entendiam.

O contato com os alunos foi bem complicado, tinha quatro turmas do 2º ano do ensino Médio, só tinha uma turma em que os alunos participavam, mas não era todo mundo. Tinha uma turma que ficava desanimada para dar aula, nem bom dia falavam, não abriam a câmera e só falavam na hora em que fazia a chamada, outros nem abriam o microfone para falar “presente”, só escreviam: “oi! tô aqui!”. Às vezes me sentia sozinha, e falava: “meu Deus, eu estou dando aula para as paredes!”, até apelava para o sentimental para os alunos, falava: “gente, falem comigo! Vocês estão aí? Gente, por favor! Não deixem a professora sozinha”, aí um aluno escrevia “oi professora, estou aqui!”. Mas me dava um desânimo, porque parecia que estavam todos dormindo. Entrava em uma outra turma e era um pouquinho melhor, três ou quatro falavam: “Oi! bom dia, professora!”. Estava trabalhando com slides, mostrava, mas não podia colocar muita coisa, tinha que esperar copiarem ou tirar print da tela.

É diferente do presencial, que você está lá no quadro, escrevendo e que está vendo o que eles estão fazendo e se estão participando. Foi uma experiência bem diferente, mas o que mais senti foi que eles não abriam a câmera, não falavam, não participavam e eu não tinha certeza se estavam compreendendo conteúdo. Então, essa era a minha maior preocupação, estava dando conteúdo, mas percebia isso na avaliação. Se bem que a avaliação, faziam pelo Google Forms, tinham uma semana e podiam consultar. Eu percebia que aquele aluno que ainda estava falando comigo, tentando e participando se saía um pouco melhor nas avaliações. Mas aquele que entrava e você não sabia quem era, porque era uma letrinha A, B, C ou era uma figurinha e não participava da aula, não iam bem.

Então, concluo que foi bem difícil esses contatos com os alunos, foi uma experiência bem difícil. A tarde tinha um 8º ano, esses eram bem falantes, era o

contrário. O fundamental II gosta de falar, participar e um atropela o outro, mas eles não abriam a câmera, só falavam, mas pelo menos participavam. Mas percebia que tinha aluno malandrinho, porque as aulas da secretaria⁴⁰ do Estado vinham com o slide pronto, a aula pronta, então eles falavam assim: “professora, que aula que é?” e eu respondia, aí iam a aula e olhavam a resposta. Então, mal colocava o problema e eles já respondiam. Às vezes, nem falava qual era a aula, porque senão eles já olhavam na aula. O fundamental II tem muito isso, querem só participar correndo na frente um do outro e não fazem o cálculo. De manhã, tinha dificuldade com o ensino médio, porque são mais quietos e não queriam participar. Já de tarde, o fundamental II, participavam mais. Mas ainda vejo que o presencial é muito melhor.

Havia uma aluna do ensino médio e um aluno do 8º ano com necessidade educacional especial. No estado existe a(s) pedagoga(s) responsável(is) pela sala de recursos, na escola tinham duas, uma de manhã e uma de tarde. Elas passavam para os professores os alunos que precisavam de avaliação adaptada ou de atenção diferenciada, então sabia quem eram esses alunos. Na hora de montar a avaliação, tinha que fazer separada para estes alunos, com o mesmo conteúdo, porém tinha que adaptar melhor para eles, diminuir os valores das contas, o grau de dificuldade, porque sabia que os alunos eram da sala de recursos. No remoto esses alunos não interagem muito não, ficavam assim: “presente, professora”, “oi, professora”, “tchau, professora”, e quase não participavam de nada. Percebi uma diferença quando se voltou para o presencial, porque os alunos interagem mais, mas penso que ficavam com vergonha de falar e aparecer.

A avaliação, enviava para a professora de sala de recursos e no Google Forms tem uma ferramenta, que a própria pedagoga ensinou, que na hora que enviar a avaliação, vai para todos os alunos da turma. Só que a avaliação desses alunos enviava só para eles e para a pedagoga para a mesma saber, porque senão poderiam fazer as duas avaliações. Sempre fazia avaliação adaptada para conseguirem fazer, com a mesma quantidade de questões. Só que na avaliação normal colocava cálculos ou problemas mais elaborados e na adaptada, colocava enunciados menores, mais diretos e contas reduzidas.

⁴⁰ Aulas desenvolvidas pela Secretaria da Educação e disponibilizada no aplicativo Aulas Paraná ou em canais de televisão.

A vantagem de trabalhar no Estado é que a SEED-PR⁴¹, o qual manda tudo pronto para os professores e isso foi uma das coisas que mais amei, porque trabalhei no Bom Jesus, no Rosário⁴² e no Everest⁴³, sendo que nessas escolas precisa -se planejartudo. No Estado tem uma coisa boa, vem tudo pronto, o planejamento, o slide, o vídeo que quiser e até exercício vem pronto. O único trabalho que tem é fazer a minha avaliação. Então, como muita coisa vinha pronto, precisava só se adaptar. Eles faziam, por exemplo, para o 8º ano, tendo 89 aulas, 89 slides de aula programada, mas ficava muito tempo no mesmo conteúdo e os alunos ficavam entediados. No estado, tem uma flexibilidade, pode ir para frente, para trás e demorei um pou co para adaptar a esse sistema. Então, escolhi as aulas que queria, as mais importantes e avançava. Teve-se que se adaptar sim, porque às vezes no slide tinha um exercício muito difícil, assim selecionava qual aula que trabalharia, o exercício para que depois pudesse cobrar isso em avaliação. Para não ter aquele risco: “a professora não deu isso”, e ter a minha resposta: “foi dado sim. Olha aqui, quem copiou tem!”.

O que senti mais durante a pandemia é que não dava para dar tarefa de casa. Como é que você vai ver a tarefa de casa? É diferente do presencial, que na sala de aula vai e olha o caderno de todo mundo e vista. Anos e anos fiz isso, olhava um por um, o caderno dos alunos. No remoto não tinha como. No começo, até queria dar uma tarefa, mas ninguém fazia. Aí eram dois trabalhos, dar a tarefa, ninguém conseguia ou nem tentava e ter que corrigir. Então, percebi que não estava dando certo, não rendia a aula e eu desisti de passar tarefa. Preferi trabalhar bem o conteúdo, explicar e fazer o exercício junto com os alunos, dava cinco minutos para resolverem e já corrigia. Os alunos que faziam, eram os que se saiam bem na avaliação, porque estavam se esforçando, o resto só copiava ou nem copiava. Quando voltamos no presencial, falei “cadê o caderno? Quero ver se vocês copiaram realmente os meus slides”. Nossa, que decepção! Dava para contar em uma mão quem era o aluno que realmente tinha copiado o que eu tinha falado e tinham quatro ou cinco alunos que copiavam. Alguns não copiavam nada, eram poucos os que tinham o conteúdo bonitinho copiado no caderno. E tinha aluno que nem caderno apresentava na aula.

No meu primeiro trimestre fiz uma avaliação que ainda não era no Google Forms, porque ainda estava me adaptando, fiz uma avaliação normal no Word, com

⁴¹ SEED-PR – Secretaria da Educação e do Esporte do estado do Paraná.

⁴² Colégio Rosário Curitiba, rede privada de ensino.

⁴³ Colégio Everest Internacional, rede privada de ensino.

três questões com cálculo, valendo nota. Os alunos tinham que mandar por e-mail ou pelo Google Drive⁴⁴, fiquei quase uma semana olhando todos os cadernos dos alunos que tinham me enviado a foto. Tive que olhar um por um para ver quem tinha feito. Algumas vezes, não ficava legível, precisava pedir para o aluno enviar outra foto. Tive caso que um aluno fez, o outro não fez e aí você falava assim: “ué, mas eu já vi esse caderno”, fui olhar o nome e era o mesmo. Percebi que simplesmente o outro colega só reenviou o mesmo trabalho do outro aluno, sem ao menos tirar o nome do colega. Nesse trabalho dei zero, porque não foi ele quem fez, nem copiou em uma folha separado.

Quando voltamos do remoto para o presencial, senti a diferença. Havia um aluno do 8º ano que adorava, conheci-o no presencial. Como a escola revezava, uma semana, metade da turma ficava em casa e assistia a aula remotamente e a outra metade fazia a aula presencial e na semana seguinte trocava. Mas esse aluno sempre vinha, adorava ir à escola, tinha bastante dificuldade até para copiar do quadro, mas gostava de participar. Às vezes, o chamava no quadro e o mesmo adorava participar, gostava de fazer e incentivava-o. Na avaliação, percebia que ele se saia bem, até falei com a pedagoga: “nossa, mas que diferença no presencial, porque ele participa, vai no quadro e quer fazer!”, queria fazer todos os exercícios, não queria deixar os outros colegas fazerem. Eu achava tão formoso! A experiência que tive com esse meu aluno especial é que no presencial para ele, era muito melhor, porque podia me perguntar, mostrar o caderno, se estava certo ou se estava errado. Com a pedagoga, os alunos marcavam um horário, então tinham atendimento toda semana, tinha o horário que deveriam ir à escola, levar o caderno dele e a pedagoga o ajudava com o exercício e na avaliação.

A outra menina que tinha de manhã, do ensino médio, era a mesma coisa. No remoto, nem sabia quem era a menina, porque não falava, não aparecia e não tinha foto. Quando voltamos para o presencial, a conheci, era bem quietinha e tímida. Conversava, perguntava se estava entendendo, então a menina tentava fazer, mas às vezes não entendia e me chamava e tentava realizar juntas. Avisava que a avaliação desta menina era diferente e que a mesma faria com a pedagoga em tal dia. Percebi ainda que presencialmente é muito melhor, porque tem mais acesso aos alunos e os mesmos podem te perguntar. É bem diferente! O rendimento deles foi

⁴⁴ Google Drive – Serviço para armazenar arquivos.

bem melhor no segundo semestre, quando estávamos no presencial. Quando terminava a aula no ensino remoto, perguntava “alguma dúvida?”, sempre respondiam que não tinham dúvidas, ficavam com vergonha de perguntar. Agora no presencial, não, levantam a mão e a professora vai até a carteira e pede para o aluno te mostrar qual é a dúvida. Foram experiências bem diferentes.

5.3 Narrativa da professora Elaine



A colaboradora não disponibilizou imagem

Nome Completo: Elaine Lucht Will

Entrevista: 26 de julho de 2022 às 17:00 via Zoom.

Meu nome é Elaine, formei em 2019, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em licenciatura e em Matemática. Quis ser professora desde o começo, desde quando ingressei na escola, com seis-sete anos de idade, que comecei a 1ª série. A primeira vez que entrei na escola foi uma coisa muito gostosa, estar naquele meio. Às vezes, a criança sente medo de estar na escola, mas para mim foi muito gratificante estar ali. Eu via como a minha professora ensinava os alunos, acabei pegando o gosto também e falava: “olha, eu quero aprender, quero ser professora”.

Sempre fui aquela aluna que quando via um colega com dificuldade, sempre ajudava e não ficava com o conhecimento só para mim. Queria passar para os outros o que tinha aprendido. A partir disso, sempre quis ser professora e sempre falava para minha mãe: “quando crescer eu vou ser professora, é a profissão que eu quero ter”. E comecei a desenvolver isso, no ensino médio falava que queria ser professora, mesmo sendo desestimulada por alguns professores que me diziam “vai ser professora pra quê? Escolha outra profissão”. Até hoje ainda têm professores desestimulando alunos a não seguir essa carreira, mas permaneci nessa preposição que sempre tive, EU QUERO SER PROFESSORA!

No ensino médio, queria ser professora de História, mas a minha professora de Matemática me incentivou e dizia: “para quê que você vai ser professora de História

se você se dá muito bem na área de exatas?”. Ainda no ensino médio, tinha um grupo e eu era tipo uma tutora deles, ajudava os alunos. E essa professora chegou para mim e falou: “não, tenta caminhar para a área de exatas”. Comecei a pesquisar, quando tinha alguma novidade gostava de pesquisar sobre aquilo e adorei a área de Matemática. Já estava atuando, vamos dizer assim, ajudando os meus colegas e, para mim, isso foi mais divertido ainda. Adorei a parte de matemática! Então decidi cursar Matemática, achei que iria ser muito legal e ser gratificante.

Resolvi prestar vestibular na UFPR, em Matemática, na licenciatura, adorei o curso, foi bem difícil. Às vezes tive vontade de desistir, mas depois você fala: “poxa vida! Lá na frente alguma coisa deve valer a pena”. Hoje posso dizer com sinceridade que o curso que fiz de Matemática é um curso que me traz muita gratificação. No começo do ano sempre pergunto para os alunos quem gosta de Matemática, um ou outro levanta a mão, depois de um tempo chegam falando: “professora, até o ano passado eu odiava Matemática, mas depois que comecei a ter aula com você, eu passei a gostar”. Isso para mim, como professora, é gratificante. Chega a arrepiar quando a gente fala dessa questão, dessa gratificação que o aluno vem trazendo para você. Sou apaixonada pela profissão de ser professora, tenho muito ainda que aprender, mas adoro, gosto muito dessa evolução dos alunos, de ver essa percepção deles. Isso é muito gratificante para a gente como profissional.

Assim que terminei a faculdade não consegui logo um trabalho como professora e fui trabalhar em outras coisas, porque precisava sobreviver. Quando comecei a lecionar já entrei no ensino remoto, então a minha primeira turma já foi desse jeito. Como era uma professora de primeira viagem, vejo que faltou um pouco mais de afetividade e acolhimento por falta da escola. Demorei muito para me adaptar, porque não entendia como fazer as coisas, principalmente o sistema de lançar presença. Por ser professora nova, tive que aprender muita coisa sozinha, tive vontade também de aprender, corri bastante atrás. A própria universidade já prepara a gente para isso, para correr atrás da informação e foi o que fiz, fui correr atrás de informação. Mas quando é um professor novo, a escola deveria ser mais acolhedora com aquele profissional.

Algumas informações, muitas vezes, tive que buscar com colegas professores porque não partiu da direção da escola. Tive esse, vamos dizer, ressentimento com a escola. Às vezes, muitas informações não eram passadas, então houve situações que aconteceram e fui saber só depois que o que tinha acontecido,

mas não se soube mais o que fazer naquele momento. Principalmente informações de determinadas situações dos alunos, se havia problema ou não, isso não foi passado e só soube depois, quando se voltou para o presencial.

O ensino remoto teve as suas vantagens, não foi tão ruim, mas também não foi uma das melhores situações, porque muitos alunos não tinham acesso à tecnologia [celular, computador, internet], então muitos não assistiram às aulas. Às vezes o aluno tinha um celular que pegava mal um 2G ou 3G, no máximo e caía toda hora, assim não conseguia acompanhar o conteúdo. Mas tinha algumas coisas boas, por exemplo, querer passar um vídeo e isso era viável imediatamente ou levar algum material diferenciado. Isso não acontece no presencial, porque muitas vezes a escola não tem internet, não tem uma TV adequada ou não tem equipamentos necessários para que possa desenvolver uma aula diferenciada. A tecnologia ainda está muito em falta nas escolas, falta investir mais em tecnologia, infelizmente isso não tem.

No remoto, usava os meus equipamentos e passava conforme era viável para os alunos e em termos de tecnologia foi bom. Mas em termos de aprendizado, nunca se soube se o aluno aprendia ou não, mas o mesmo estando atrás de uma tela, às vezes abria a câmera, às vezes não, às vezes estava ali em virtude pela pressão dos responsáveis. Assim, não se sabia sobre a dificuldade que esse aluno tinha do outro lado da tela. Diferente do presencial, no qual se vê o aluno que possui dificuldade, quais são e se realmente presta atenção na aula, se não está dormindo, se está fazendo outras coisas desnecessárias e, infelizmente no remoto, essa parte não se sabe. Tinha vezes que fazia pergunta do nada e aquele aluno respondia, aquele estava mais ligado e outros com a pergunta ou caía a internet ou o mesmo saía e ficava por isso mesmo.

Conheci meus alunos praticamente duas semanas depois de ter sido contratada, porque tinha a questão do acesso ao sistema utilizado pela SEED-PR⁴⁵. Tive um acolhimento muito grande por parte deles, era uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, são muito tenros, acolhem o professor sendo muito bom. Foi a primeira turma que abri o Meet e pensei: “poxa vida! Hoje vou conversar com os meus alunos!”. Mandei mensagem para eles no chat dizendo que iríamos começar nossas aulas de Matemática e que iria mandar o link e horário da aula, responderam com emojis de coração e flor e outros. Todo esse acolhimento dos alunos do 6º ano foi interessante.

⁴⁵ SEED-PR – Secretaria da Educação e do Esporte do estado do Paraná.

Naquele dia muitos alunos não estavam online, foram poucos, sendo que na turma haviam quase trinta alunos e acho que uns dez, mais ou menos, entraram online. Comecei a conhecê-los aos pouquinhos, fui descobrindo que algumas alunas cozinhavam e faziam pão, as quais falaram comigo. Começou-se conversando e fomos falar um pouco sobre Matemática. E assim desta maneira foi até as férias de julho, porque retornou-se com o presencial.

No presencial, comecei a conhecer alguns, um ou dois alunos, que iniciaram frequentar a aula no presencial, outros não apareciam ou ficavam no remoto. O remoto era melhor que o híbrido, no qual se ficava no online e no presencial ao mesmo tempo. Quando tinha alguns alunos no presencial, conseguia-se dar conta de quem estava online. Mas chegou num ponto que a minha sala começou a ficar com mais alunos e ficaram dois ou três alunos no online, sendo que no momento não se deu mais conta desses dois ou três alunos, porque tinha que dar conta dos alunos que estavam em sala desordenados e acabava que aqueles três que estavam online ficavam de lado. Até que todos voltaram para o presencial e com isso ficou bem melhor. Mas a parte que mais sofreu foi a questão do híbrido.

A questão dos alunos que tinham problemas ou qualquer outro tipo de dificuldade, a maioria acabou nem participando do Meet, então a escola solicitou que fossem no presencial, muitas vezes só para fazer as atividades Paraná⁴⁶ e praticamente não participavam no Meet. Havia alunos com dificuldades que não se sabia, mas no último dia do conselho de classe do ano é que se ficou sabendo. Para mim, era um aluno normal, não apresentava dificuldade nenhuma, acompanhava, conseguia copiar todas as coisas do quadro, explicava e o mesmo fazia todas as atividades.

Então, não soube desse aluno anteriormente, mas soube-se no conselho de classe. Tanto que, no momento em que informaram para mim que este aluno possuía problema, fiquei surpreendida “como assim? Não sabia, não fui informada disso”. Por isso, não houve essa questão de conversar muito com o professor mesmo sendo online, tanto que conheci a pessoa que ficava na sala de recursos muito no final do ano, no mês de novembro, quando se retornou. Então, não se sabia destes alunos que possuíam alguma deficiência ou algo mais.

⁴⁶ Assim como as aulas, as atividades a serem desenvolvidas eram disponibilizadas pela SEED - PR.

Tive, no 6º ano, um aluno autista, mas fui conhecer este aluno no final do ano, no momento em que soube que era autista, que tinha problemas comportamentais, às vezes era agressivo e dois meses depois que soube. Na minha aula este aluno tinha um comportamento adequado, mas em matérias mais teóricas, tinha um comportamento mais agressivo. Dominava os conteúdos de Matemática e o raciocínio necessário,

Por isso, não apresentava os trabalhos para mim, sendo uma deficiência que não consegui identificar. Na minha disciplina, era um aluno normal, aprimorado do muitos outros alunos e não apresentava dificuldade. Soube depois que deveria ter feito uma avaliação diferenciada para este aluno, mas como fazer se o mesmo tinha um rendimento bom na minha disciplina? No meu ponto de vista não havia como fazer.

Com relação a comunicação com a escola este assunto foi problemático nessa parte do ensino remoto, porque não se tinha esta comunicação. Às vezes a informação chegava depois que já tinha vencido, não sabendo o que houve e a informação chegava tarde, depois que havia cobrado do aluno. E até então, não se sabia de nada.

Neste sentido, foi uma comunicação bem difícil entre o corpo docente com a direção, sendo uma questão complicada. Quando voltou para o presencial essa comunicação melhorou bastante, porque na sala dos professores eram repassadas as informações pela direção da escola. Além disso, havia informações no mural da sala, no momento se o assunto era grave as professoras eram comunicadas a comparecer na sala dos professores. Por isso, a comunicação melhorou bastante, mas no ensino remoto foi complicado. Era só mandar uma mensagem no grupo de WhatsApp da escola, mas levava-se em consideração também que os diretores estavam muito sob pressão, chegava tanta informação que, às vezes, não conseguiram ler todos os e-mails e passar para os professores a tempo.

Esta dificuldade de comunicação e a falta de acolhimento com o professor novo na sala de aula, pode ser entendido como muita pressão por parte da escola, mas o acolhimento ao professor novo é importante, porque no primeiro momento este professor não tem conhecimento como funciona. Deve primeiro conhecer onde fica a secretaria, a sala dos professores e pode até ficar perdido sem saber onde ir, assim, começa a perguntar onde fica isso, aquilo e aquele outro. Com isso o novo professor pode se surpreender. Estava trabalhando há seis meses e fui conhecer a escola

depois das férias de julho, sendo que iniciei meu trabalho pela via internet, por um lado facilitou, mas por outro a comunicação nem tanto.

Quanto ao material teve-se que adaptar muita coisa, como era online, não dava para pensar numa sala de aula, pensava nos alunos que estavam junto no Meet, quais eram as dificuldades, se eles conseguiriam entender e responder aquela questão que se colocaria. Com relação a parte do aluno que tinha problemas especiais nesse período, pelo menos, nunca me cobraram uma avaliação diferenciada.

Tanto que, como foi relatado, os alunos iam na escola e respondiam diretamente lá na escola com a responsável pela sala de recursos. Geralmente, os alunos que estavam comigo no remoto não foram alunos que tinham laudo, ou pelo menos não foi o que me passaram. Dos alunos que descobri depois que tinha laudo não estavam online no Meet, encaminhavam-se para a escola. Então, não tive contato com esses alunos enquanto estávamos no remoto, tive contato depois que voltou o presencial. E como aluno conseguia acompanhar, não realizei atividades diferenciadas para esses alunos, pelo menos no ano de 2021. No ano de 2022, na turma tem alunos especiais onde faço atividades diferenciadas para os mesmos.

Na minha realidade, tenho vários alunos especiais na sala de aula e preciso fazer atividade diferenciada, mas na época do remoto, mas esses alunos acabaram encaminhando-se para a escola. Os pais mesmo preferiram que os alunos fossem para a escola, porque havia dificuldades e ficar em casa não se conseguia. Então, não tive esse contato e acredito que a maioria dos professores, que lecionaram na escola onde estava, também não tiveram contato com seus alunos.

Mas só se descobriu depois que estava no presencial e que informaram que possuíam dificuldade. Às vezes, a informação era que o aluno estava de laudo, mas não era especificado o tipo de laudo, se era autista, qual a dificuldade de aprendizagem ou discalculia. Quanto a avaliação não realizei a avaliação diferenciada no ano de 2021, por que no presencial tive a informação que o este aluno conseguia fazer as minhas avaliações normalmente, por isso, não realizei uma avaliação diferenciada. Para os alunos que não se conectavam no Meet, imprimiam-se as atividades do Aula Paraná⁴⁷, os quais respondiam e pelo menos a média os mesmos possuíam mesmo tendo laudo e isso era repassado. Era uma situação questionadora nesse período remoto, não havia muito recurso, então, o que se poderia fazer com os

⁴⁷ Canal onde os estudantes da rede pública do Paraná assistiam às aulas, por meio de um aplicativo ou em canais de televisão.

alunos que precisavam do mínimo dos recursos? Não se tinha relacionamento com famílias neste período, porque no período presencial existe aquele contato com a família, mas no momento não era permitido para a segurança tanto para a família quanto para os professores, devido a pandemia e assim caminhava a educação.

Segui os conteúdos do planejamento do Aula Paraná, porque se o aluno mudasse de escola, estaria vendo o mesmo conteúdo, mas quase sempre adaptava. Algumas coisas se aproveitavam e outras coisas buscava por fora, para não ficar só naquele conteúdo, procurava atividades diferenciadas e jogos de matemática. O conteúdo mantinha, mas o planejamento e a abordagem eram repensadas.

5.4 Narrativa da professora Flávia



Fonte: Acervo da colaboradora

Nome: Flavia Dinnies Carneiro Santos

Entrevista: 04 de agosto de 2022, às 18:00 via Zoom.

Meu nome é Flavia, sou formada em licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa⁴⁸ (UEPG), tenho pós-graduação em Educação Matemática. Não sou daqui de Curitiba, mudei para cá em 2006, sou de Castro⁴⁹, bem próximo de Ponta Grossa. Sempre quis ser professora, tanto que no ensino médio fiz o técnico em Magistério, terminei com 17 anos e já comecei a dar aula na escola que eu estudei até a antiga 8ª série, atual 9º ano. Comecei dando aula para uma 3ª série, hoje é o 4º ano e já estava fazendo o curso de Matemática, trabalhava durante o dia e fazia faculdade à noite, em Ponta Grossa, então eu viajava para cursar a graduação. No segundo ano da universidade, já não dava mais aula nos anos iniciais e comecei a dar aula de Matemática, na mesma escola, que era um colégio de freiras, tinha uma 5ª série e uma 6ª série. A partir daí comecei lecionar as aulas pelo Estado, agora é PSS⁵⁰, mas sou anterior a isso, fui CLT⁵¹. Então, com 18 anos já comecei a dar aula de Matemática, tenho 29 anos e alguns meses já de

⁴⁸ Universidade Estadual de Ponta Grossa – Localizada na cidade de mesmo nome, situada no interior do estado do Paraná, cerca de 97 km a noroeste da capital Curitiba.

⁴⁹ Castro – Cidade, situada no interior do estado do Paraná, cerca de 97 km a noroeste da capital Curitiba e a 45 km de Ponta Grossa.

⁵⁰ PSS – Processo Seletivo Simplificado realizado no estado do Paraná anualmente.

⁵¹ CLT – pessoa que trabalha com carteira assinada de acordo com o regime da Consolidação das Leis do Trabalho.

profissão. Na verdade, se for considerar, dois anos tirei licença sem vencimento, porque meu marido, funcionário federal, foi transferido para São Paulo e para acompanhar entrei em licença sem vencimento, porque era concursada. Se não tivesse essa pausa, teria 31 anos de sala de aula.

Depois disso, sempre trabalhei com licenciatura em Matemática, só no primeiro ano após o magistério que trabalhei com os anos iniciais, comecei com 5ª e 6ª série, ensino médio, curso técnico no Colégio Agrícola de Castro, no CEFET⁵² de Ponta Grossa, quando ainda não era UTFPR⁵³, na UEPG, como professora colaboradora, escolas particulares e públicas, só não trabalhei em escola municipal.

Até final de abril de 2022 ainda estava dando aula, então surgiu um convite para trabalhar na Secretaria de Educação e pensei: “nossa, estou a tanto tempo em sala de aula...por que não aceitar?”, mas o departamento que trabalho não tem nada a ver com a parte pedagógica. Estou na parte jurídica da Secretaria de Estado da Educação, com a parte que trabalha com processos administrativos contra empresas que ganham licitações de merenda escolar, de reforma em escola e não cumprem com o que é previsto nas licitações e nos contratos. Estou gostando bastante, é uma área completamente diferente, saí da área de exatas que trabalha só com números, para uma área que tem que produzir relatórios de processo e intimar empresas. Mas estou gostando bastante, porque penso que sempre é tempo para aprendermos e isso é muito importante.

Quando fui convidada, a coordenadora que me entrevistou falou que não teria nada a ver com a parte pedagógica e falei que eu não tinha relação nenhuma com o direito, então questionou se eu gostava de aprender, respondi que sim e a partir do momento que comecei a trabalhar aprendo muito. Estou vendo o funcionamento da escola por um outro ângulo, às vezes falta merenda, mas porquê que está faltando merenda? Observa-se os problemas que existem por trás de tudo isso, mas continuo sendo professora. Na verdade, para atuar nesse departamento, que é a parte de processos administrativos, tem que ser professor QPM⁵⁴. Porque toda essa área reverte para escola, quando vai cobrar uma empresa, que vai intimar, tudo é relacionado com a escola, porque deixou de entregar tantos mil litros de leite, ovos,

⁵² CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

⁵³ UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

⁵⁴ Professor QPM – Professor do Quadro Próprio do Magistério, que são concursados pelo estado do Paraná.

suco. Hoje estava analisando um processo que era de obras, construção de rampa de acesso para alunos portadores de deficiência, é tudo revertido para escola, mas com outro olhar que em sala de aula não é possível imaginar.

Já passei por vários níveis de ensino e nos últimos tempos, estava trabalhando mais com 6° e 7° ano e para trabalhar com essa faixa de alunos deve-se ter um perfil bem diferente, porque as crianças que estão chegando estão com muitas dificuldades, depois da pandemia. A grande maioria dos nossos alunos do 6° ano vêm de escolas municipais, então a última vez que frequentaram a escola foi no 3° ano, porque 4° ano foi em 2020, pandemia, e 5° ano foi em 2021, que quase nenhuma criança voltou para o presencial. No começo do ano sempre se faz um levantamento, onde pergunta aos alunos em qual escola estudou e tinha aluno que não sabia o nome da escola, porque não foi presencialmente na escola. Então, os alunos não criaram esse vínculo com a escola que é muito importante, que é fundamental.

Percebi uma diferença muito grande quando mudei para Curitiba, porque em Castro e em Ponta Grossa, penso que por ser interior, os pais parecem que são mais presentes, aqui no centro não. A maioria é mais “largada”, um ou outro tem o pai e a mãe ali presentes e nesses se percebe uma diferença muito grande. Agora, para alguns quando perguntamos: “por que faltou? Tinha avaliação!” e eles respondem: “a minha mãe disse para não vir, que era pra ficar em casa”. Não sei agora como que está no interior, mas senti uma diferença muito grande e percebi que a família faz toda a diferença.

Quando começou a pandemia, lembro que teve um aluno que chegou para mim e falou: “nossa, professora! Teve o primeiro caso de COVID”, penso que foi em Ponta Grossa, ele falou: “daqui a pouco vai parar tudo!” e eu respondi: “não, imagine! Claro que não vai! como é que nós vamos repor depois?”. Passou uns dias e veio a determinação e parou tudo, mas foi assim da noite para o dia. O governo do Estado, nesse ponto, foi bem rápido, montou as aulas, aula Paraná⁵⁵ e a plataforma do Classroom⁵⁶. Só que não tivemos orientação nenhuma, então eles falaram “vai ter o Classroom e os alunos vão estar lá”. A Administração levou uns 15 dias para se organizar, não foi muito tempo, penso que paramos da metade para o final de março

⁵⁵ Canal onde os estudantes da rede pública do Paraná assistiam às aulas, por meio de um aplicativo ou em canais de televisão.

⁵⁶ Google Classroom é um sistema desenvolvido para a área da Educação, que visa simplificar a comunicação entre professores e estudantes.

de 2020 e no começo de abril iriam começar as aulas. A secretaria se agilizou bem rápido, mas no primeiro dia de aula todos os professores, aqueles que tinham direito a licença especial, foram colocados em licença sem a solicitação do servidor. Então, se havia licença vencida, a professora estava de licença por três meses. Normalmente, se pede licença quando quer, mas nesse caso, precisava fazer uma solicitação dizendo que não queria naquele período. Só que assim que perceberam que não teria professor suficiente para atender todos os alunos e foram revogados, deixando ser facultativo.

Deveríamos fazer o atendimento dos alunos pela plataforma do Classroom, porque as aulas eram gravadas, tinham nos canais, o aplicativo da aula Paraná no celular, todas as atividades eram dadas por eles mesmos. As aulas do início, coitados dos alunos, eram muito complicadas, extensas, expositivas. Mas como passar do tempo, foram melhorando um pouco, a quantidade de exercícios foi diminuindo, mas não havia orientação nenhuma. A utilização da plataforma e a maneira de montar as avaliações, que eram pelo Forms⁵⁷, não se teve nenhuma orientação, estudei por conta, pesquisei vídeo no YouTube.

Depois de um tempo, eles faziam algumas lives, mas para passar algumas informações, mas orientação mesmo ninguém teve. Então, realizamos por conta e ajudando os colegas, porque tem aqueles professores que possuem um pouco mais de dificuldade, principalmente aqueles que são um pouco mais velhos, e ainda aqueles que têm mais facilidade. Nas primeiras avaliações pelo Forms, ficava insegura, porque deveria marcar a alternativa correta e pensava: “será que o aluno não vai ver que estou marcando?”. Fazia pequenos vídeos das etapas de elaboração de avaliações e atividades no Forms para passar para os colegas que estavam com dificuldade, tipo um tutorial. Mais para o final de 2020, começamos a fazer a Meet com os alunos, porque a escola começou a ser cobrada, assim, uma vez por semana fazíamos as aulas via Meet, porém, quase nenhum aluno participava. O controle dessas aulas no Meet era feito pelo Classroom, todo dia no horário da aula, fazia-se uma postagem informando sobre o conteúdo trabalhado. Então, nosso contato com os alunos era pelo Classroom, um ou outro aluno mandava e-mail, mas era muito difícil. Precisávamos cobrar as avaliações, porque não faziam, depois passávamos para o setor pedagógico o levantamento dos alunos que não estavam participando para que

⁵⁷ Google Forms - aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Durante o ensino remoto foi utilizado como ferramenta de avaliação.

então iniciassem a busca ativa dos estudantes. Foi difícil para todos, mas para a equipe diretiva, diretores e pedagogos, foi muito mais complicado. O ano de 2020, foi um ano difícil e bem desafiador.

Nesse período de 2020, havia um aluno que era autista severo tendo a professora de apoio especializado (PAEE), então, tivemos um mês de aula mais ou menos e veio a pandemia. Combinei com a mãe e com a professora que o acompanhava e fazia no Classroom uma parte só para esse aluno com atividades diferenciadas, adaptadas dentro da plataforma, assim, resolvia essas atividades. A mãe, sempre muito participativa, imprimia as atividades para ele fazer. Foi meu aluno também no 7º ano, continuando da mesma forma, procurava pequenos vídeos no YouTube bem simples, porque esse aluno não era alfabetizado, mas a mãe fazia questão que o mesmo tivesse tudo o que os outros estavam tendo.

Procurava vários pequenos vídeos, bem simples, infantis, relacionados ao conteúdo trabalhado e a mãe ainda fazia com que ele assistisse as aulas do “Aula Paraná”, mas não acompanhava. Então, como comentei, abri uma aba no Classroom só para este aluno, colocava toda segunda-feira: “algumas atividades para fazer durante a semana”, a mãe imprimia, levava na escola onde depois pegava as atividades. Pensei que funcionou muito bem e a mãe ficou bem contente.

Em 2021, ministrei aula para a turma deste aluno, mas no 7º ano, dávamos as aulas via Meet no começo, esse 7º ano era a turma que quase 100% dos alunos participantes e este aluno assistia aulas. Possuía ainda, a mesma forma que no ano anterior a “aba” com atividades adaptadas direcionadas apenas para ele, porque a mãe falou que deu super certo e o médico dele disse que ele aprendeu muito, assim, continuamos naquele modelo, onde colocava os pequenos vídeos relacionados ao assunto e as atividades. A avaliação dele também era diferenciada, porque no Forms se consegue selecionar só um aluno, o qual deu bastante trabalho. Sendo que havia de se procurar vídeo e adaptar as atividades. Mas deu certo e foi dessa forma que trabalhei com o aluno da Educação Especial, apenas ele que precisava de atividade adaptada. Havia outro com TDAH⁵⁸, mas conseguia acompanhar e fazia as mesmas atividades, assim, não tinha nenhuma necessidade de adaptação de atividade, o que precisava sempre era de um tempo maior para fazer a avaliação, mas sendo pelo Forms, isso não foi um empecilho. O aluno autista participava, assistia todas as aulas,

⁵⁸ TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

sempre estava lá com a câmera ligada, a mãe o fazia sentar e assistir às aulas. Assistiu tudo, mas em separado como foi comentado. Sou extremamente organizada e para o aluno autista, isso ajuda muito, porque já sabe como vai conduzir, não dá para ser de uma forma em um dia e de outra em outro dia, estes alunos precisam da rotina. O interessante é que sempre teve a mãe junto, o tempo inteiro a mãe estava presente, assistia as aulas junto sentada do lado dele.

Em 2020, como comentei, quase nenhuma participação, um ou outro aluno que respondia as mensagens que eram deixadas no Classroom e por e-mail, muito pouca participação. Em 2020, foi um ano que praticamente não teve interação com os alunos. Em 2021, foi diferente, como estava comentando, ministramos aulas pelo Meet até julho e voltamos depois no modelo híbrido. Mas antes de voltar, a turma de 7° ano, turma em que estava o aluno autista, que praticamente todos participavam. Tinham grupo entre eles que quando um não estava na aula, o outro o chamava.

Nessa turma, a participação foi bem grande, mas isso era muito específico deles. Com os 6°s anos, tinha uma turma que era mais participativa e outra menos, mas não eram muitos os que não participavam, imaginei que teriam menos interações. Por exemplo, teve um ou outro aluno onde lecionei no 6° ano, em 2020, e depois no 7° ano, em 2021, que nem conhecia, não sabia quem era, porque não entregava as atividades e a pedagoga precisava ficar pedindo para entregar. Mas em 2021 foi melhor, porque tínhamos as aulas via Meet.

Haviam professores que não tinham a mesma condição, mas possuía o meu espaço para lecionar, usava o computador de mesa e o notebook. Ministrava aula com os dois computadores, porque no momento em que compartilha a tela pode não ver os alunos se caso a ligação falha o outro computador estava pronto a ser usado.

Nesse período, éramos cobrados pelo tempo que ficávamos em aula, o governo do Estado do Paraná tem um aplicativo, que é o Power BI⁵⁹, que marcava o tempo que estávamos conectados, do início ao final.

Então, se caísse sua conexão era como se não tivesse dado aula. Até lembro de uma aula que tive estagiários da UTFPR comigo, no Meet e no híbrido também, um dia que uma das estagiárias estava participando da aula e no dia seguinte falei para ela “sabia que ontem levei falta?”, e ela respondeu: “como, professora? Você estava dando aula”, então, o sistema falhava e precisávamos justificar para a diretoria.

⁵⁹ Power BI - aplicativo do governo do Estado do Paraná que marcava o início e o final das aulas durante o ensino remoto emergencial.

Esta situação era uma tensão, porque os professores não podiam atrasar nem um minuto que levava falta. Considero que foi uma experiência bem sofrida, tinha que manter o controle. Fora que estava em casa, daqui a pouco a campainha toca, o cachorro late e assim por diante, então, o contato em 2020 com os alunos praticamente não teve, em 2021 foi bem maior e depois quando passou para o híbrido também, mas estávamos na escola, precisava se conectar pelo netbook de lá e era bem complicado também.

Voltando um pouco enquanto estávamos pelo Meet sobre a minha prática e planejar, porque Matemática precisa-se do quadro para a explicação, só slide parece que não atinge o objetivo esperado. Então usei o Jamboard⁶⁰, o Word, para resolução de exercícios, baixei tipo um quadro digital no iPad, fazia a resolução e mostrava para os alunos pela câmera. Na parte de equações no 7º ano, usei bastante o Word, aquela ferramenta *Equation*, que era como se eu estivesse escrevendo no quadro, mas dava mais trabalho. Só slide penso que não aprende direito. Mas foi uma experiência bem bacana que pude perceber depois quando voltaram para sala, lembravam: “ah professora, você lembra daquele dia que você fez aquilo?”.

Então, dizer que o aluno não aprendeu nada, não é verdade! Não aprendeu o aluno que não assistiu as aulas e que não participou, porque é impossível dizer que não aprendeu nada. É possível perceber a diferença daqueles que assistiram os Meets e faziam as atividades, depois de um tempo comecei a fazer que nem na sala de aula, fazia a explicação, passava os exercícios, os alunos faziam, às vezes, mandavam foto do caderno, fazia a correção, assim, esses alunos aprenderam. Claro que não aprenderam como se estivessem em sala de aula, mas aprenderam, conseguiram aprender. Em 2020, em questão de aprendizagem, foi muito sofrido para os alunos e para nós também, mas em 2021, tinham o professor junto pelo menos. Penso que pelo menos um pouco, 2021 foi um pouco melhor que 2020, sendo que voltou no modelo híbrido, que foi bem complicado também, porque estávamos dando aula em sala de aula e tinha só um espaço pequeno do quadro que podíamos usar, às vezes ficava desfocado ou a telinha do celular era pequena e o aluno não conseguia enxergar, mas se viramos como dava.

Como comentei, aqueles alunos que 2020/2021 participaram dos Meets, em 2022 ainda conseguiam acompanhar, com dificuldade, mas conseguiam levar. No

⁶⁰ Jamboard – Quadro interativo do Google.

caso do 6º ano, tinha aluno que não sabia nem usar o caderno, porque 4º e 5º, que foi no ensino remoto e isso para alguns como se não tivesse existido. Quando esses alunos do 6º ano falavam alguma coisa sobre a escola anterior era do 3º ano e questionava se tinham assistido as aulas do 4º e 5º ano, diziam que as aulas da prefeitura eram muito chatas e que faziam uma ou outra atividade. Outra coisa que chamou muito a atenção foi que, escrevo letra cursiva e é uma letra bem redondinha, mas os alunos perguntavam: “professora, o que é aquela palavra?”, “o que que é aquela letra?”. Antes estava difícil, mas penso que não é só por causa do ensino público, os alunos também não têm interesse e o sistema acaba passando o aluno que não sabe os conteúdos.

Com relação à interação com os estudantes da Educação Especial, comentei, mas orientação não tive, não sei se é porque faz parte da minha prática de fazer dessa forma diferenciada. Teve um outro colega que sei que teve orientação, mas consegui conduzir e não precisei ter uma orientação, porque achei uma saída. Deu certo, a família disse que estava ótimo, a mãe foi muito participativa e funcionou. Então, nesse sentido, orientações específicas não tive e cada um foi fazendo como achava que deveria. Mas como disse, é o meu perfil, sou extremamente organizada e penso que fica mais fácil, me colocava no lugar do aluno. Separava as pastas por trimestres, tudo certinho e essa organização ajudava ainda mais o aluno especial. E assim, temos alunos especiais, vamos continuar tendo e o número vai aumentar e acredito que se deve ter esse olhar diferenciado. As pessoas que se formaram a menos tempo, tiveram na universidade alguma coisa direcionada para o ensino da Educação Especial, eu não. Nem imaginava que um dia teria um aluno cego no Dom Pedro⁶¹, agora não tem, mas tínhamos alunos cegos. Então, tudo que aprendi da Educação Especial foi sozinha, pesquisei e fui atrás. Por exemplo, por causa dos alunos cegos, fiz curso com o Professor Rubens⁶², ninguém disse o que ou como fazer. O estado não dá formação, só dizem “você tem que fazer”, “tem que adaptar”, “tem que flexibilizar”, mas como fazer não informam e nem orientam. Então, nessa busquei porque não vem até nós essas informações e formações. A exemplo da prova

⁶¹ Dom Pedro – Escola Estadual Dom Pedro II Ensino de 1º Grau, localizado no bairro Seminário em Curitiba, Paraná.

⁶² Professor Rubens – Rubens Ferronato, especializado no desenvolvimento de recursos pedagógicos para o ensino de Matemática, por exemplo, o Multiplano.

Paraná⁶³ que os alunos fazem, não vem adaptada para aluno que tem necessidade especial, mas nós em sala somos cobrados a fazer uma atividade diferenciada.

Quando estávamos ministrando aula pelo Meet era muito complicado, porque havia aluno que ficava com a avó e a mãe junto, fazia-se uma pergunta e elas (avó ou mãe) respondiam, mas tinha que falar com jeitinho: “olha, pede para sua mãe não responder, porque atrapalha os seus colegas”. E falava que precisam desenvolver a autonomia para quando voltassem para a sala de aula, porque se não tivessem iriam sofrer muito. Lembro de uma aluna específica, que na primeira vez que teve que fazer avaliação sozinha só chorava, pensa no quanto sofreu, os pais ao invés de ajudar, atrapalhavam.

No caso de pensar em atividades adaptadas, se precisasse de auxílio, não teria a quem recorrer. O que tinha, ainda tenho na verdade, é um grupo no WhatsApp com as professoras de Matemática da escola, somos em três, neste aplicativo desabafávamos e compartilhávamos as atividades feitas. As adaptações foram realizadas no decorrer do processo, porque no início planejávamos, fazíamos aqueles slides lindos, mas depois percebemos que todos os dias não era efetivo para a aprendizagem dos alunos. Parei de seguir à risca o que era proposto pela Secretaria de Educação, porque as aulas eram muito engessadas e não é a mesma coisa que estar passando na televisão, porque se está com os alunos interagindo, então fiz várias adaptações. Consegui vencer o conteúdo, mas algumas coisas penso que ficou superficial, não podíamos fugir muito do que estava passando na aula Paraná, porque tinham aqueles alunos que não estavam participando dos Meets, mas estavam assistindo as aulas pela televisão. Então, resolvemos trabalhar o conteúdo como achávamos melhor, para não ficar superficial demais e foi desafiador.

A minha experiência, com alunos da Educação Especial, foi bem tranquila. Mas sei de colegas que sofreram bastante, porque os alunos não faziam as atividades, às vezes tinha que buscar na escola atividade impressa e demorava muito tempo para devolver. Na verdade, alguns alunos deveriam estar frequentando a sala de recursos, que daria esse suporte, mas em alguns casos não teve esse apoio da sala de recursos. Sei de colegas que tiveram muita cobrança, porque não estavam entregando atividades, mas não tinha a contrapartida do professor da sala de recursos.

⁶³ Prova Paraná – Avaliação diagnóstica realizada no estado do Paraná.

5.5 Narrativa da professora Veridiana



Fonte: Acervo da colaboradora

Nome: Veridiana Andréa Biazzi Baptista

Entrevista: 05 de setembro de 2022, às 19:00 via Zoom.

Meu nome é Veridiana, cursei Matemática na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), comecei em 1996 e me formei em 1999. Junto com o ensino médio fiz o magistério, tipo um curso técnico, que foi onde comecei a pensar em ser professora. O magistério tinha duração de 4 anos, fiz no Instituto de Educação do Paraná, e como sempre tirava notas boas em matemática o professor da disciplina comentou comigo “olha você tem interesse em fazer matemática? Você gosta e tem facilidade”. Nunca tinha pensado nisso, mas fui amadurecendo a ideia, foi chegando na época de fazer o vestibular, trabalhava com informática auxiliando um professor, porque na época estava bombando informática, e esse professor que eu auxiliava também me incentivou. Então juntei a área que estava trabalhando na época, o curso de formação docente e o incentivo dos professores. Fiz o curso de Matemática, foi bem bacana, me sinto bem realizada. Não me vejo fazendo outra coisa, penso que fui para a profissão certa, porque já trabalhei em escritório e não conseguia ficar dentro das quatro paredes fechadas, sabe? Mesmo mexendo com números e informática, trabalhava porque precisava do dinheiro para pagar a faculdade, mas não me adaptei.

Ser professora é ter todo dia uma coisa diferente, algumas situações que ocorrem na sala de aula, às vezes tem algum evento na escola, projeto para fazer com os alunos, tem movimento e a minha característica é essa de movimento. Então,

me sinto muito realizada mesmo, não me arrependo, tanto é que a minha filha vai tentar o curso de Matemática, porque também me acompanhava nas escolas e se apaixonou por aquele movimento, a conversa dos alunos, a troca de experiências com os eles. É muito gostoso, essa energia penso que deixa a pessoa mais feliz.

A transição para o ensino remoto aconteceu muito rápido, da noite para o dia, em uma semana estávamos dentro da sala de aula no presencial e de repente a escola falou “semana que vem a escola estará fechada”. Nessa época, ainda nem se falava em Meet⁶⁴, diziam só que seria remoto. No começo, no colégio que trabalho, que é estadual, deixou-nos trabalhando no Classroom⁶⁵, que é onde a família e os estudantes poderiam ter esse contato.

A grande dificuldade não foi me adaptar a dar aula no Meet, porque tinha um quadro branco que meu esposo, que também é professor de matemática, usava na escola particular que trabalha, então a estrutura estava toda montada, com o computador também. A dificuldade foi com as famílias, por ser uma escola do estado, tinha muita gente que não tinha computador, alguns conseguiam acompanhar pelo celular, mas às vezes a internet não funcionava. Então, o que acontecia era que a aula era através no Meet, mas só participavam 10 alunos, destes que participavam muitos dormiam durante as aulas, conectavam para ganhar presença, mas não interagiam. Para mim, foi mais complicado a situação dos alunos assistirem e participarem do que preparar essas aulas e entrar no Meet.

Um dos motivos da não participação era a questão financeira, que por causa da pandemia tinham alunos que não tinham mesmo o que comer, imagine ter um celular com internet? Aconteceu muito isso. As pedagogas⁶⁶ falavam “Olha, releva. Ajuda um pouquinho o fulano por conta disso.”, porque elas faziam as visitas para entregar as merendas que o estado fornecia para essas famílias carentes. Outro motivo foi a falta de suporte familiar, porque os alunos ficavam sozinhos em casa, alunos pequenos do 6º ano até os do Ensino Médio, porque os pais precisavam trabalhar e não acordavam, não assistiam, não interagiam no Meet, as pedagogas tentavam ligar, conversar com as famílias, mas participavam umas duas ou três vezes

⁶⁴ Google Meet – Serviço de comunicação por vídeo.

⁶⁵ Google Classroom - sistema desenvolvido para a área da Educação, que visa simplificar a comunicação entre professores e estudantes.

⁶⁶ Na rede estadual do Paraná as pedagogas são responsáveis por estabelecer um diálogo entre as famílias, os professores e os estudantes, com a finalidade de potencializar o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, também auxiliam os professores quanto as propostas pedagógicas adotadas em aula, bem como nas estratégias de recuperação dos estudantes.

e voltavam a não fazer. Foi muito difícil reunir a turma mesmo, muitos alunos com problemas psicológicos, com problema familiar, porque perdeu familiar ou a família inteira estava com COVID, então não tinha como essa criança sentar na frente do celular ou do computador e assistir a aula.

Muitos estudantes, principalmente do Ensino Médio, nem conhecia porque ninguém ligava a câmera. Tanto é que quando voltamos para o presencial, me conheciam, mas não conhecia nenhum, porque só via a foto de time de futebol e outras coisas. Em compensação os 6º, 7º e 8º anos, todo mundo que podia ligava a câmera, conversava e participava, tinham uma carência muito grande, queriam falar o tempo todo. Então os 10-15 minutos do início da aula eram para escutá-los sendo que estavam sozinhos em casa e queriam contar que viram um filme, marcar de ir ao cinema quando voltasse no presencial, tinham uma vontade de querer conversar muito grande.

O BI⁶⁷ é um sistema que dava presença para os alunos no remoto, então a podia-se falar que ligasse a câmera e ganhavam presença, mas não estavam nem aí. E não podia obrigar a ligar a câmera, porque, já aconteceu comigo, estava com a bateria ruim e tive que emprestar o computador para os meus filhos fazerem prova e não conseguia ligar a minha câmera. Então, nem quis cobrar muito isso, mesmo que a coordenação pedisse para obrigá-los a ligar câmera, mas sabia que era uma situação complicada, por conta de quem estava no celular às vezes a bateria acabava rápido ou então estava usando os dados móveis e acabava rapidinho também. Assim, não cobrei muito a presença se estava na sala, dava presença e deixava para ver depois como poderíamos fazer, as atividades avaliativas, quem participou ou não e assim foi.

Eu tinha dois computadores, mas aqui em casa somos em cinco, eu e o meu esposo damos aula, tenho três filhos, a mais velha está no Ensino Médio e os gêmeos no Ensino Fundamental II, graças a Deus que tivemos condições de comprar mais dois computadores. Mas e quem não tinha e precisava dividir? Porque eles acompanhavam tudo pelo celular, mas e na hora das provas? Pelo celular é horrível de digitar e eu ficava imaginando os meus alunos.

Durante o ensino remoto, havia aluno surdo na turma que acompanhava as aulas no Meet e sempre tinha um intérprete. O Instituto tem um intérprete para cada

⁶⁷ Power BI – aplicativo do governo do Estado do Paraná que marcava o início e o final das aulas durante o ensino remoto emergencial.

turma que tem aluno surdo, então não tive muitas dificuldades, porque o intérprete estava o tempo todo interagindo com ele. Alguns intérpretes tinham um esquema bem bacana para participar das aulas, com duas câmeras, não sei como que faziam, mas ficava certinho para o aluno surdo acompanhar.

Sempre que havia alguma dúvida, os alunos digitavam no WhatsApp ou no próprio chat do Meet para o intérprete e o mesmo comunicava, “professora, tem como explicar de novo?”, “olha, fulano está perguntando isso” ou “tem como colocar legenda no seu vídeo?”. O tempo todo fui auxiliada pelos intérpretes, então nessa parte não foi muito complicada. Inclusive, faziam as traduções para que os alunos conseguissem resolver as provas e depois devolviam para nós. Ter os intérpretes em sala é bem bacana, porque conseguem interagir bastante com os alunos surdos e não fazem só a interpretação do que o professor fala, mas criam vínculo com os alunos e isso possibilita que os ajudem de forma mais interativa e mais próxima.

Teve-se o planejamento das aulas, mas exigiu-se o replanejamento das aulas, porque em matemática pode-se abrir o livro didático e seguir a sequência, o conteúdo se sabe, de vez em quando pensa em coisas diferentes, mas era mais prático no presencial. No remoto não, precisava escrever tudo o que iria falar na folha de sulfite e ver direitinho o que iria colocar no quadro branco, porque o espaço era pequeno e precisa pensar em como fazer para que os alunos enxergassem. Hoje tenho uma pasta com todas as aulas que ministrei no ensino remoto, tanto do magistério, quanto do ensino médio, quanto do 8º ano.

Por exemplo, a disciplina de empreendedorismo, no ensino presencial era de um jeito e no ensino remoto foi totalmente diferente até facilitou um pouco, porque havia muitos vídeos que passava, os quais se conectavam rápido e depois compartilhar a tela, era bem mais fácil. Em outras questões ficavam mais complicadas de trabalhar devia-se pensar certo e planejar bem aqueles 50 minutos, como iria ser, mesmo porque se sabia que muitas vezes não eram só os alunos que estavam ouvindo nossas aulas, mas famílias e até os vizinhos estavam escutando. Não que a gente fale coisas inadequadas, mas precisava mediar bem certo nas palavras que se usaria e como interagir com a turma de uma forma que não comprometesse nem os alunos e nem a nossa pessoa.

Não aconteceu comigo, mas ouvi relatos de pais que se conectavam no Meet e falavam “professora, mas meu filho não está entendendo nada! Você não vai fazer nada?”, então tinham pais que brigavam com o professor durante a aula e precisava

da intervenção da pedagoga. Teve colega minha que viu o pai batendo no filho durante a aula, estava com a câmera aberta e a turma toda viu, quando o pai percebeu fechou a câmera. Mas o que se faz nessa situação? Converso com o pai nervoso desse jeito? Fica-se sem saber o que fazer.

Enquanto estávamos no ensino remoto não reportaram para nós, pelo menos não nas turmas que trabalhei, outras necessidades educacionais diferentes dos alunos surdos. Neste ano de 2022, chegou um número grande de alunos autistas. No Instituto tem as PAEE⁶⁸, que acompanham os alunos autistas na sala e tem a sala de recursos, com a coordenação da Educação Especial que conversa com os psicólogos, com as famílias e com os alunos, depois repassam para nós, professores, a situação de cada um. Esse ano tivemos muitas matrículas de alunos com o diagnóstico de autismo, muito mesmo, com diferentes graus e só no meio do ano que chegou as PAEE para acompanhá-los. Até então, precisávamos dar conta das turmas grandes e ficar atentos a eles também, no sentido de que as vezes surtavam e não entendíamos o que tinha acontecido.

Com a chegada das PAEE deu uma acalmada na escola, precisávamos de ajuda de um profissional que estivesse junto aos mesmos, porque não damos conta de atender os 35 alunos, dentre eles o aluno autista que precisa de uma atenção diferenciada. Então, essas profissionais dão os comandos do que precisa ser feito e auxiliam nesse sentido de organizar a informação para que façam de acordo com o que estamos pedindo.

⁶⁸ Professor de Apoio Educacional Especializado

6. A ESCOLA, O ENSINO, UMA PANDEMIA: UMA NARRATIVA DE ENCONTROS E NÃO ENCONTROS E AUSÊNCIAS

A partir das narrativas apresentadas anteriormente, desenvolvemos nossa análise e trazemos uma compreensão acerca dos relatos que as professoras colaboradoras nos cederam sobre suas experiências ao lecionar aulas de Matemática durante o ensino remoto emergencial, sobretudo no que se refere a como se deu a inclusão nessas aulas e nesse período. Como abordado no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, elaboramos uma análise narrativa com a finalidade de compartilhar nossas percepções referentes ao que compartilharam comigo.

Para isso, categorizamos o nosso movimento analítico a partir de assuntos comuns emergentes das falas das professoras, que não necessariamente convergiam quanto às vivências relatadas, mas que nos permitissem relacioná-los e elaborar uma nova narrativa, a narrativa que a nossa investigação nos permite, dado seus parâmetros teóricos e metodológicos.

Entretanto, no encontro das narrativas das professoras, escolhemos apresentar a nossa análise narrativa dividida em três seções, sendo a primeira uma apresentação do cenário acerca do ensino remoto emergencial, retratando o início da pandemia, a falta de acesso a ferramentas tecnológicas; a preocupação das professoras quanto ao bem estar dos estudantes; principais dificuldades das professoras frente aos novos desafios, como a interação dos estudantes e a necessidade de utilizar novas ferramentas para lecionar; a segunda seção se refere às informações e orientações das ações junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais, estratégias adotadas a partir das orientações ou da ausência de orientações; atividades diferenciadas para os estudantes com necessidades educacionais especiais e apoio de outros profissionais; relação escola e famílias; o ensino híbrido; e concluímos, na terceira seção, abordando alguns assuntos que não foram tematizados em nenhum dos relatos, mas que, para nós, são pontos a serem discutidos, pois acreditamos que o silêncio em relação a eles nos possibilita, também, uma interpretação.

Seção 1: A escola, o ensino, uma pandemia: a apresentação de um cenário a partir do encontro com as narrativas de cinco professoras de matemática

Flávia, Veridiana, Neumar, Regina e Elaine! Cinco professoras de matemática da rede estadual de ensino do estado do Paraná. Todas licenciadas em Matemática, com variação no tempo de atuação em sala de aula e quanto à continuidade em seus respectivos processos formativos. Flávia e Veridiana são professoras concursadas, ou seja, pertencem ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) do estado do Paraná, enquanto que Neumar, Regina e Elaine são contratadas, contrato este que se efetivou após as respectivas aprovações das professoras no Processo Seletivo Simplificado (PSS)⁶⁹.

O último concurso para professor da Rede Estadual de Educação Básica do estado do Paraná ocorreu no ano de 2013⁷⁰ e, desde então, o governo do estado utiliza o PSS como estratégia para suprir as demandas de professores nas escolas da rede estadual. Entretanto, este tipo de processo seletivo tem validade de um ano, podendo ser prorrogado por mais um ano, obrigando os professores a repetir o processo a cada final de ciclo, o que pode dificultar sua atuação e permanência na rede estadual, visto que é algo cercado por incertezas.

Em 2020, Flávia, Veridiana, Neumar, Regina e Elaine iniciaram mais um ano letivo e, assim como em todo o restante do país, escolas, professores e alunos se movimentavam e mais um ano escolar que se iniciava.

E chegou o mês de março, trazendo junto dele a instauração, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de estado de pandemia. Estava posto o enfrentamento à doença de COVID-19, o que fez com que muitos países adotassem o isolamento social como estratégia para conter a propagação do vírus SARS-CoV-2. Assim, também fez o Brasil. Consequência disso, muitas atividades que eram realizadas presencialmente em espaços coletivos foram repensadas (precisaram ser) para serem executadas no ambiente domiciliar, remotamente. E isso afetou diretamente as escolas. Em 2020, pouco depois de abrir, a escola fechou as portas

⁶⁹ O Processo Seletivo Simplificado (PSS) é a forma de suprir a demanda de professores de modo temporário. A partir do ano de 2021 passou a contar com etapas de seleção dos candidatos, sendo: prova objetiva, prova de títulos e prova prática (vídeoaula).

⁷⁰ Em 2023, ano que esta dissertação está em processo de finalização, foi divulgado o edital nº011/2023 para o concurso público destinado a seleção de professores que irão compor o Quadro Próprio do Magistério.

do seu espaço físico, precisou ser repensada e, em território nacional, com o passar de um tempo inicial de adequação, teve início o ensino remoto emergencial.

No encontro com as narrativas dessas professoras, que versam sobre esse momento educacional que vivenciaram, aquelas que são QPM compreendiam melhor os caminhos a serem percorridos dentro das estruturas escolares da rede estadual, apresentavam mais segurança referente às ações realizadas durante as aulas, mesmo com a mudança para o ensino remoto emergencial, além de compartilharem a importância de se ter respaldo de outros profissionais, sejam professores, coordenadores, PAEE⁷¹, intérpretes ou gestores, especialmente durante o período citado.

Neumar, Regina e Elaine, professoras PSS, demonstraram certa insegurança quanto ao que poderiam ou não fazer, se teriam alguém a quem recorrer, se permaneceriam durante o ano com as aulas que lhes foram atribuídas ou não. Porém, as mesmas possuem menos tempo atuando em escolas do estado, enquanto Flavia e Veridiana, professoras QPM, possuem mais tempo de atuação no âmbito do ensino público, o que pode ser um fator interessante quando se compara as ações das professoras, visto que quanto mais tempo dentro do sistema de ensino público mais tempo se tem para compreender o seu funcionamento, podendo isso influenciar diretamente na prática das professoras em sala de aula.

É importante destacar que podem se inscrever no PSS graduados (licenciatura ou bacharel) e acadêmicos. Sendo assim, é recorrente que o professor que está atuando em sala de aula ainda não tenha finalizado o processo de formação inicial ou, ainda, que este professor tenha formação que não seja necessariamente relacionada à área de ensino, no entanto, são autorizados a lecionar por meio do que prevê o PSS. E isso, de certo modo, pode prejudicar a carreira docente, que já vem sendo menosprezada, pois esta acaba sendo vista como provisória para aqueles que não conseguiram trabalhar na sua área de formação. Muito se discute sobre a formação inicial e continuada dos professores e sobre os resultados das pesquisas em Educação, mas se os governantes não viabilizam uma estrutura que permita que os profissionais capacitados atuem nos ambientes escolares de modo contínuo e estável, essas discussões de nada valerão, porque aqueles que são qualificados

⁷¹ PAEE – Professor de atendimento educacional especializado

tendem a buscar ambientes nos quais se sintam confortáveis, ao menos financeiramente, para desempenhar o seu ofício.

Voltando ao ensino remoto emergencial, para Neumar, Flávia e Veridiana, o movimento de ajuste dos afazeres foi extremamente rápido e cercado de dúvidas e incertezas. Logo no início a Secretaria da Educação do Paraná (SEED-PR) se mobilizou para traçar estratégias na tentativa de dar continuidade às atividades escolares.

A SEED-PR disponibilizou as aulas para os estudantes da rede estadual através do site (<https://www.aulaparana.pr.gov.br/>), do aplicativo do Aula Paraná e em horários pré-determinados em canais de televisão vinculados à RIC, afiliada da Rede Record. As vídeoaulas, inicialmente, seguiam os mesmos padrões do ensino presencial, com duração de 45 minutos e ficava a cargo do professor regente, responder eventuais dúvidas dos estudantes e das famílias através do Google Classroom.

Entretanto, com o passar do tempo, a SEED-PR fez reajustes na tentativa de trazer melhorias para o processo de ensino remoto emergencial. Sendo assim, para os estudantes que não tinham acesso à internet ou que não se adaptaram ao ensino remoto emergencial, foram distribuídas as Trilhas de Aprendizagem⁷². As correções desses materiais deveriam ser realizadas pelo professor regente. Entretanto, nenhuma das professoras pontuou o nome do material ou a correção do mesmo. Apenas Elaine relata as atividades Paraná, que podem ser as Trilhas de Aprendizagem, pois eram realizadas por estudantes que não costumavam participar das aulas realizadas por videochamadas.

Os alunos que podiam ou conseguiam, assistiam as aulas disponibilizadas, que passaram por reajustes e começaram a ter duração total de 25 minutos⁷³, cuja

⁷² Trilha de Aprendizagem: material elaborado, impresso e distribuído pela SEED-PR aos estudantes que não conseguiam participar das aulas realizadas de forma online, tanto vídeoaulas quanto videochamadas. As trilhas são compostas por uma breve explicação do conteúdo, com exemplo do que e como os exercícios devem ser executados, seguido de atividades a serem realizadas pelos estudantes. Para mais informações, consultar Rocha (2022). Link: < <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31386> >

⁷³ Em 2015, uma pesquisa realizada pela empresa Microsoft, constatou que pessoas que fazem uso prolongado de tecnologias digitais, tendem a apresentar uma queda no tempo e de atenção. Entretanto, são capazes de reconhecer rapidamente se o tema é interessante ou não, fazendo com que desvie o foco para outra atividade caso não seja atraído pela informação que está recebendo. Mesmo que anos antes de se pensar em ensino remoto emergencial, esse estudo já nos alertava quanto a necessidade de se buscar estratégias a serem adotadas em sala de aula para que os alunos mantivessem o foco nos conteúdos trabalhados. Com a mobilização das tecnologias digitais como principal ferramenta

orientação era dividi-lo em 15 minutos para a explicação do conteúdo e 10 minutos para a realização de alguma atividade referente ao conteúdo. Para essas professoras, ficou ainda mais evidente, a partir dessa experiência, a importância das relações desenvolvidas no ambiente escolar, seja ela estudante-estudante, estudante-professor ou professor-professor.

Já em 2021, passou a ser obrigatório que os professores regentes ministrassem as aulas no Google Meet, então voltaram a ter um contato mais próximo com as turmas, além de manter o Google Classroom como meio de comunicação onde postavam as atividades, tarefas e recados para os estudantes.

Na tentativa de melhorar as estratégias adotadas no âmbito do ensino remoto emergencial, a SEED-PR optou por manter as vídeoaulas para aqueles que não tinham acesso à internet de qualidade que permitisse a participação em chamadas de vídeo e os professores regentes deveriam ministrar aulas síncronas utilizando como base os materiais disponibilizados pela Secretaria, para que os estudantes que não tinham meios de participar das chamadas de vídeo conseguissem acompanhar os conteúdos.

Neste movimento, eram os professores que ditavam o ritmo das aulas e que selecionavam como abordar os conteúdos, além de ficarem responsáveis pelas avaliações, é o que narra Regina. Então os materiais para as aulas eram fornecidos pelo estado, mas a avaliação era elaborada pelo professor da turma. A presença voltou a ser obrigatória e a ser contabilizada: a do professor pelo Power BI⁷⁴ e dos alunos voltou a ser registrada, pelo professor, no RCO⁷⁵.

No início do ensino remoto emergencial, as professoras tiveram dificuldades com as ferramentas a serem utilizadas, em traçar possíveis estratégias que viabilizassem as aulas, com a produção dos slides, em como mostrar e explicar as resoluções dos exercícios para os estudantes. A adaptação foi se dando no decorrer do tempo, as adversidades fazem parte da vida do professor e esse movimento de adaptação e de reflexão, para conhecer novas ferramentas e estratégias para

durante as aulas remotas, essa necessidade de buscar novos recursos e métodos para realizar as atividades escolares ficou ainda mais evidente.

Fonte: < <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/05/tecnologia-deixa-humanos-com-atencao-mais-curta-que-de-peixinho-dourado-diz-pesquisa.html>>

⁷⁴ Power BI - aplicativo utilizado pelo governo do Estado do Paraná que marcava o início e o final das aulas durante o ensino remoto emergencial.

⁷⁵ RCO – Registro de Classe Online – espaço destinado aos registros como notas, frequências, planejamento e observações pertinentes as aulas e as turmas.

lecionar, também. Os contratempos com os quais as professoras se depararam e compartilharam, foram recorrentes na vida docente e constam em publicações de pesquisas⁷⁶ desenvolvidas no decorrer desse período. Mudar requer dedicação e nesse momento não foi diferente, todos precisaram se reorganizar para conseguir atender as novas e muitas demandas para além de realizar os seus ofícios costumeiros.

As professoras buscaram estabelecer uma relação mais próxima com os estudantes, mesmo que online, ora deixavam no início da aula, de 10 a 15 minutos para conversar com os mesmos, para interagir e escutar o que tinham para contar, visto que alguns ficavam em casa sozinhos enquanto os responsáveis precisavam sair para trabalhar. No dia a dia do ensino presencial, os professores, normalmente têm muitos momentos de troca com os estudantes, conversam sobre diversas coisas e contam experiências, mas isso geralmente ocorre rapidamente durante a aula ou na entrada e saída da sala. No entanto, com o ensino remoto já não era mais possível ter essas conversas rápidas na porta da sala ou durante algum momento de descontração, porque as chamadas de vídeo acabam por serem limitadas, em grande parte das vezes, a apenas uma pessoa falando enquanto todas as outras a ouviam, se mais de uma pessoa falasse, o diálogo já ficava prejudicado, dificultando a compreensão.

A preocupação das professoras em disponibilizar um tempo para conversar e conhecer a turma demonstra o carinho delas com os estudantes e a preocupação, de certa forma, com o bem estar deles, não tendo como foco, única e exclusivamente, o conteúdo curricular a ser abordado e cumprido.

Durante o ensino remoto emergencial, as orientações variavam muito de uma escola para outra, fazendo com que as professoras tivessem experiências divergentes. Enquanto Neumar, Regina e Veridiana receberam bastante orientação referente às atividades que deveriam ser enviadas aos estudantes, instrução de como

⁷⁶ Como por exemplo, Guimarães & Barreto (2021), que elencaram as dificuldades de um grupo de 845 professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e constataram que tanto os professores quanto os estudantes tiveram problemas para se organizar durante o ensino remoto emergencial, o apoio familiar, ou falta dele, era uma questão que influencia(va) diretamente no ensino e aprendizagem. Os dois grupos também apresentaram dificuldades quanto ao acesso aos equipamentos tecnológicos, a uma internet adequada e, apesar de utilizarem os equipamentos antes, tiveram dificuldades durante a realização das tarefas nesse período. Já Oliveira & Silva & Silva (2020), a partir de uma amostra menor, com 12 professores da Educação Básica, discutem sobre a utilização de tecnologias digitais durante o ensino remoto. Nesse estudo, concluem que as tecnologias sozinhas não são capazes de promover o aprendizado, pois é necessário ter um mediador que possa encaminhar as ações durante o processo.

utilizar as ferramentas ou sobre estudantes em vulnerabilidade social, Elaine e Flávia não receberam nenhum tipo de orientação ou a comunicação entre o corpo docente e a direção/coordenação falhou em alguns aspectos.

Assim, como o ambiente escolar não é feito exclusivamente da sala de aula, o processo de ensino e de aprendizagem também não é composto apenas pelo professor e pelo aluno. Os relatos evidenciam a importância de se ter uma comunicação eficiente entre aqueles que participam de todo o processo de ensino e de aprendizagem, para que não haja dúvidas (ou que elas sejam diminuídas) quanto aos posicionamentos, os próximos passos e que a equipe esteja em concordância, trabalhando de modo a caminhar junto na mesma direção e visando o mesmo objetivo, de fazer com que o estudante se aproprie dos conhecimentos almejados.

Embora defendamos a importância da comunicação entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, compreendemos que o ambiente escolar é extremamente dinâmico e que as mudanças, às vezes, são repentinas. Sendo assim, nem sempre será possível ter a comunicação que almejamos ou necessitamos, ainda mais considerando o momento do ensino remoto emergencial, no qual as informações eram mais incertas do que o usual.

Devido ao novo cenário, tanto na educação quanto nas demais áreas, a internet foi o principal recurso para dar continuidade nas atividades que precisavam ser executadas. Desta forma, SEED-PR precisou adotar o uso de diversas plataformas online como recurso fundamental para que o ensino remoto emergencial fosse viável. De fato, disponibilizar as aulas com os conteúdos para que os estudantes assistissem de suas casas foi uma estratégia essencial para dar continuidade ao processo de aprendizagem das turmas. Porém, o acesso à internet⁷⁷, celular, computador, tablet ou televisão⁷⁸ ainda não é uma realidade para todos os brasileiros.

Ao compartilhar suas vivências, Regina, Elaine e Veridiana apontam que nas turmas que lecionavam tinham alunos que não conseguiam participar das aulas realizadas por meio do Google Meet, os motivos variavam, mas alguns estudantes não tinham acesso a computadores, celular ou internet e outros não se adaptaram a

⁷⁷ Em 2021, de acordo com o IBGE, 90% dos domicílios brasileiros possuíam internet. Na área rural o índice era de 74,7% e na área urbana era de 92,3%. Fonte: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>>

⁷⁸ Ainda segundo o IBGE, em 2021, 2,2% dos domicílios não possuíam nenhuma forma de acesso a televisão (conversor, parabólica ou assinatura).

modalidade de ensino remoto emergencial⁷⁹. Para esses estudantes, eram entregues atividades impressas para que respondessem e entregassem para correção, mas nem sempre havia sucesso com essa abordagem, pois muitos não realizavam o que era pedido. Quando os estudantes não entregam as tarefas solicitadas, sem justificativa, podemos supor diversos motivos, entre eles: não compreensão sobre o que era para ser feito; ausência de uma rotina de estudos ou de um responsável que possa cobrar ou auxiliar o estudante na execução da mesma; distanciamento da contextualização da atividade com a realidade do estudante; preocupações com outros assuntos, como alimentação e segurança no ambiente doméstico.

A insegurança alimentar é uma realidade para parte da população brasileira⁸⁰. Em instituições públicas de ensino é recorrente ter estudantes que têm a merenda escolar como a principal refeição. Desse modo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), modificou, durante o ensino remoto emergencial, a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), fornecendo kits de alimentação para que os estudantes tivessem garantido a segurança alimentar e nutricional. Esses kits foram entregues de diferentes formas⁸¹, uma delas foi feita pela coordenação pedagógica de cada escola que visitava as famílias e, em alguns casos, repassavam aos professores os contextos mais delicados e pediam para que tivessem um olhar mais cuidadoso para esses estudantes. Visto que não tinham acesso ao básico para se viver com dignidade, como alimentação adequada, moradia, saúde, saneamento e segurança.

Apesar das tentativas por parte da escola de fazer com que todos os estudantes continuassem a desempenhar o seu papel como tal, a exclusão, principalmente daqueles em vulnerabilidade social, ficou mais evidente do que nunca. Buscamos sim, enquanto sociedade, a melhor forma de passar por esse período, mas

⁷⁹ Assim como as pesquisas que foram citadas anteriormente e que foram realizadas neste período, a maioria se refere as percepções do docente, especialmente do ensino superior, acerca do movimento de adaptação ao ensino remoto emergencial. Não encontramos trabalhos que apresentam a percepção dos estudantes, principalmente da educação básica, durante esse período.

⁸⁰ A partir de 2020, especialmente em decorrência da pandemia de Covid-19, o Brasil apresentou um agravamento quanto a insegurança alimentar. Cerca de 58,7% da população encontra-se em insegurança alimentar, variando de leve, média até grave. Fonte: <[⁸¹ Para mais informações, consultar “Execução do PNAE durante a pandemia”. Link: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/manuais-e-cartilhas/PNAEmtempo-de-pandemia-v20.pdf>>](https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos#:~:text=Conforme%20o%20estudo%2C%20mais%20da,Senado%20buscam%20atenuar%20esse%20quadro.>></p>
</div>
<div data-bbox=)

diante de tanto caos, alguns setores da nossa sociedade podem ter sido negligenciados, sendo um deles a assistência às crianças e aos adolescentes. Para que tivessem o devido amparo, era necessário estabelecer um diálogo com os responsáveis que muitas vezes não estavam em casa, pois precisavam trabalhar e garantir o sustento da família. Sendo assim, ficava por conta da criança ou do adolescente assumir uma responsabilidade e, por vezes, não tinham maturidade para isso.

Entretanto, de acordo com a Constituição Federal⁸², o acesso e permanência a educação é um direito inalienável, então por mais que eles não quisessem, não poderiam abrir mão de “estar no ambiente escolar”. Logo, se o governo adotou a utilização de tecnologias, para fazer com que as atividades escolares continuassem a serem executadas de forma remota, era necessário assegurar que todos os estudantes tivessem acesso às essas ferramentas, de modo a garantir que não fossem excluídos do processo de ensino e de aprendizagem.

Durante o ensino remoto emergencial, não eram só os estudantes que apresentavam dificuldades, o corpo docente também precisou vencer os obstáculos presentes nesse percurso. Para Flávia, Neumar, Regina, Veridiana e Elaine, o grande desafio durante o ensino remoto foi a falta de interação dos alunos, em especial dos mais velhos. Como elas poderiam assegurar a permanência dos estudantes sem ter nenhum tipo de comunicação com eles ou com as famílias? Neste sentido, o trabalho das pedagogas foi muito delicado e importante, pois precisavam mediar as entregas das Trilhas de Aprendizagens, solicitar que os estudantes entregassem as resoluções, para que os professores fizessem as correções e, em seguida, devolvessem aos estudantes. Assim como os professores, as pedagogas também ficaram sobrecarregadas e, por vezes, esgotavam as possibilidades de ações junto a algumas famílias. O contato próximo com a coordenação, com as pedagogas e com os demais profissionais que auxiliam no desenvolvimento das atividades escolares era essencial para conseguir dar conta das demandas do momento.

Neumar, Flávia e Veridiana destacam que além da falta de comunicação com os alunos, precisaram usar os próprios recursos, como computador, tablet, celular, mesa digitalizadora, quadro branco pequeno ou qualquer outro material que conseguissem atribuir uma nova função e que lhes auxiliassem no processo de

⁸² (BRASIL, 1988)

ensinar. Neste momento, precisaram replanejar as ações e estratégias, de modo que funcionassem para as aulas online. Veridiana ainda salienta que a dificuldade não era o conteúdo, mas a forma como iriam explicá-los, quais seriam os recursos que poderiam mobilizar e como fariam para dar conta do conteúdo com o tempo reduzido de aula. Com todos os contratempos que elas conseguiam ou não prever, as professoras utilizavam os recursos que tinham disponíveis.

Neumar buscou levar atividades interativas, procurou jogos que trabalhassem o conteúdo, mudou a forma de avaliação, propôs que os alunos fizessem infográficos e pesquisas. Sempre na tentativa de fazer com que os estudantes fossem ativos no processo de adquirir conhecimento. Entretanto, essa reorganização demandou mais tempo, visto que não teria a professora fisicamente no mesmo ambiente para observar e orientar.

Regina e Elaine começaram a lecionar no ano de 2021, o que intensificou a dificuldade quanto ao como dar aula na modalidade remota, não com relação aos conteúdos, mas no acesso as ferramentas, Google Meet, Google Forms, Google Classroom e Registro de Classe Online (RCO). Ambas não tiveram a experiência de trabalhar na rede estadual de ensino no período pré-pandemia, então para elas tudo era novidade, o que faz Elaine nutrir um “ressentimento” com o colégio por não ter alguém que explicasse o funcionamento do sistema.

O cenário permeado de incertezas e muitos questionamentos: estou fazendo, certo? Estão conseguindo acessar as atividades? Estão com dúvidas? Estão me ouvindo? Estão dormindo? Eles conseguem ver qual é a resposta certa na hora da avaliação? ganhou algumas possíveis respostas com a volta dos estudantes para o Ensino presencial, outras continuam permear a instâncias das incertezas.

Seção 2: A escola, o ensino, uma pandemia: o encontro (ou não encontro) de Flávia, Neumar, Regina, Veridiana e Elaine com os alunos

A busca por estratégias que considerassem a presença dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas turmas comuns era uma pauta de discussão antes da pandemia e do ensino remoto emergencial. Entretanto, durante o momento que foi preciso fazer o isolamento social, procurar por estratégias que dessem o devido suporte a todos foi primordial. Desta forma, em um primeiro

momento, Neumar e Regina tiveram acesso a uma lista com os laudos médicos de alguns alunos. Nessas listas normalmente constam apenas o diagnóstico, então fica a cargo da equipe escolar traçar estratégias para acessibilizar⁸³ a esse aluno o desenvolvimento das atividades propostas para que o mesmo se aproprie dos conteúdos abordados.

Neumar sentiu dificuldade de entender o que eram as atividades adaptadas ou flexibilizadas⁸⁴, então recorreu às pedagogas responsáveis pela sala de recursos e a PAEE que acompanhava o aluno⁸⁵ durante as aulas. Ao que recebeu como orientação dessas profissionais que as atividades fossem bem detalhadas⁸⁶, em caixa alta, com bastante recurso visual e, em alguns casos, com uma nova explicação breve do conteúdo, podendo ser de forma escrita ou de vídeo, direcionando o raciocínio dos alunos na execução da tarefa. Desta forma, Neumar elaborava as propostas previamente e encaminhava para que as profissionais responsáveis pela sala de recursos⁸⁷ pudessem apontar sugestões na tentativa de potencializar as atividades, tendo como objetivo que o estudante compreendesse os conhecimentos abordados. As atividades, os vídeos e as explicações eram pensadas e repensadas, feitas e refeitas, algumas vezes, até chegar aos estudantes. Essas atividades adaptadas ou

⁸³ De acordo com Vendramin (2019), acessibilidade possui seis tipos de barreiras, sendo elas: arquitetônicas (físicas), comunicacionais, metodológicas (métodos e técnicas), instrumentais (ferramentas e materiais), programáticas (legislação e políticas públicas) e atitudinal (capacitismo, preconceitos, discriminação, entre outros).

⁸⁴ Adaptação, flexibilização ou adequação de atividades podem ser compreendidas de diferentes formas. Atualmente, é comum entender esses termos como sinônimos e como o ato de facilitar as situações de ensino propostas. Entretanto, neste trabalho, entendemos que os termos apresentam nuances semelhantes, mas que, de certa forma, se distinguem da seguinte maneira: a adaptação, como uma estratégia de viabilizar a proposta pedagógica, mais voltada para a parte física do material (exemplos: tradução para Libras, texto escrito em caixa alta, aumento da fonte, material em braile, entre outras possibilidades); a flexibilização, como a contextualização das propostas de modo que façam sentido para a turma, considerando as realidades e necessidades dos estudantes; a adequação, como estratégias pedagógicas mobilizadas pelo professor que servem como auxílio para que os estudantes com necessidades educacionais especiais executem a situação de ensino proposta.

⁸⁵ Não consta o laudo do estudante, apenas que ele possuía dificuldade de locomoção, de leitura, escrita e com os conteúdos curriculares, entretanto, gostava muito de matemática e participava das aulas.

⁸⁶ É importante destacar que as alterações sugeridas não são universais, podem ter auxiliado os estudantes que compunham a turma que Neumar trabalhava. Entretanto, atividades detalhadas podem ser um empecilho para pessoas com dislexia ou com transtorno do déficit de atenção (TDA), por exemplo, principalmente se as instruções estiverem em forma de texto.

⁸⁷ De acordo com a legislação, os estudantes com necessidades educacionais especiais, devem frequentar a sala de recursos multifuncionais (Instrução nº 09/2018) no contraturno e ter o acompanhamento de um professor especializado na assistência deste. Deste modo, assim como abordado por Mantoan (2003), ocorre a integração escolar, pois faz com que os alunos transitem entre diferentes espaços escolares ao invés de se repensar as estruturas e os moldes como o processo de ensino e de aprendizagem está se desenvolvendo.

flexibilizadas⁸⁸ eram impressas e entregues aos alunos para que levassem para casa e, a partir das instruções, executassem o que era solicitado. Em seguida, os mesmos deveriam entregar para que o professor da disciplina fizesse a correção, da mesma forma que ocorria anteriormente, no ensino presencial.

Regina teve acesso à lista dos estudantes que frequentavam ou deveriam frequentar, a sala de recursos. Logo, esses alunos precisavam de avaliações com adequações⁸⁹ ou de atenção diferenciada no decorrer das aulas. Entretanto, a orientação recebida foi diferente, as atividades deveriam ser com o mesmo conteúdo e a mesma quantidade de questões das avaliações realizadas pelo restante da turma, mas deveria ter um grau de dificuldade menor⁹⁰, os valores das operações a serem desenvolvidas também deveriam ser menores para “ajudar” na resolução e os enunciados deveriam ser menores e mais diretos. Quando se fala em adaptar, readequar ou flexibilizar as atividades, não significa tornar aquele material ou conteúdo mais fácil, trata-se de elaborar uma proposta para que os estudantes sejam capazes de desenvolver as tarefas e habilidades esperadas da mesma forma que os colegas, sem que a tarefa seja uma barreira a mais a ser enfrentada.

Divergindo das experiências compartilhadas anteriormente, Flávia trabalhou, em 2020 e em 2021, com a mesma turma, então chegou a conhecer pessoalmente parte dos estudantes antes do início do ensino remoto e tinha conhecimento de que na turma havia um estudante com transtorno do espectro autista (TEA) severo e um estudante com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Assim, que começaram as aulas na modalidade remota, mesmo sem auxílio de outros profissionais, Flávia conseguiu traçar estratégias que dessem assistência a esses alunos. Em especial, para o aluno com TEA, as atividades propostas por ela consistiam em assistir vídeos sobre o conteúdo e executar tarefas que eram menos complexas que a da turma. Apesar da ideia ser o contrário do que é esperado de atividades que são adaptadas/adequadas/flexibilizadas, temos que considerar que o

⁸⁸ As atividades relatadas não se referem as Trilhas de Aprendizagem, pois eram elaboradas por Neumar com o auxílio da professora responsável pela sala de recursos.

⁸⁹ Nos ambientes escolares utiliza-se o termo “adaptada” para qualquer tipo de alteração feita na atividade, como neste caso compreendemos que a necessidade não era física, optamos por alterar o termo para adequação.

⁹⁰ Diminuir o grau de dificuldade da atividade a ser realizada pelo estudante é uma tarefa delicada, principalmente quando é feita sem critérios e sem necessidade, podendo ser enquadrada como uma ação capacitista. De acordo com Mello (2016), o capacitismo ocorre através de “atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (p. 3266).

estudante em cena não era alfabetizado. Logo, a estratégia da professora foi importante para que a não alfabetização do estudante não fosse um empecilho para que se apropriasse dos conhecimentos matemáticos.

Este posicionamento da professora foi elogiado pelo médico do aluno, que notou um próspero desenvolvimento dele durante o ano letivo. Em relação ao estudante com TDAH, Flávia não precisou fazer nenhum tipo de adequação ou adaptação, pois o mesmo precisava apenas de mais tempo para executar as atividades e como eram realizadas online de forma assíncrona, poderia iniciar as tarefas antes e cumpri-la da melhor forma. O que nos remete a real necessidade de adequação das atividades para todos que possuem necessidades educacionais especiais, pois nem sempre essa prática será essencial para que o estudante execute a proposta, por vezes é preciso flexibilizar o tempo de execução.

O colégio em que atua Veridiana é vinculado a uma rede de intérpretes de Libras, que se acompanhou os estudantes em todas as aulas, o que faz com que muitos alunos surdos do município sejam encaminhados. Sendo assim, ter alunos surdos (ou a possibilidade de ter) sempre fez parte da rotina da professora, mesmo antes do ensino remoto emergencial. Entretanto, as orientações e apoio no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais se resume a essa situação em específico. Entretanto, atualmente, é recorrente que as pedagogas das escolas da rede estadual enviem aos professores uma lista com as necessidades educacionais especiais dos estudantes matriculados em cada turma. Veridiana ainda destaca a importância dos intérpretes que acompanham os estudantes, pois eles auxiliam, tanto o professor regente de sala quanto o aluno, não só durante a aula, mas também na tradução das atividades, do português para Libras ⁹¹.

Elaine não obteve nenhuma informação sobre os estudantes que precisariam de algum tipo de recurso ou assistência especial no decorrer das aulas. Entretanto, durante o conselho de classe, ou seja, no final do ano, tomou conhecimento de que tinha um aluno que “precisava” de atividades e avaliações adaptadas, mas como não foi passado a mesma e como o estudante desenvolvia as propostas da maneira esperada, não foi possível notar essa “necessidade” de adaptação/adequação. Elaine

⁹¹ Vale ressaltar que a estrutura da Libras escrita é diferente do português escrito. Sendo assim, é necessário que o material para os alunos surdos seja adaptado, ou seja, traduzido para Libras escrita, pois esses estudantes podem apresentar dificuldade que não são referentes ao conteúdo trabalhado em aula.

e Flávia evidenciam que alguns estudantes com necessidades educacionais especiais não precisarão que sejam feitas adequações dos materiais em determinadas disciplinas. É necessário conhecer as dificuldades de cada um para assim vislumbrar uma possibilidade do que pode ser feito para que eles tenham meios de se apropriar dos conhecimentos abordados em aula.

Desta forma, baseamos nas orientações propostas por Leite e Martins (2010), que apresentam como estratégia para a implementação de adequações curriculares, um documento elaborado pela equipe pedagógica que deverá constar a descrição de cada caso, destacando a trajetória educacional do estudante, bem como o estilo de aprendizagem, níveis de competência curricular, entre outras informações que podem auxiliar/orientar o professor nessa jornada de reestruturar suas ações em sala de aula.

Para Neumar, Regina, Flávia e Veridiana, a presença de profissionais (PAEE, intérpretes ou professoras responsáveis pela sala de recursos multifuncionais) que dão suporte no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem são mais rotineiras, mas é Neumar e Veridiana que tiveram experiências mais próximas a esses profissionais durante o ensino remoto. Neumar sempre buscou ajuda das profissionais responsáveis pela sala de recursos e dos intérpretes, enquanto Veridiana contava com o auxílio dos intérpretes para traduzir as atividades e pensar em estratégias para dar a devida assistência aos estudantes durante as aulas de matemática. Enquanto Regina e Flávia tiveram contato com a professora responsável pela sala de recursos ou com a PAEE, talvez de modo menos intenso, pois essa intensidade não se vê em suas falas.

A participação dos estudantes na sala de recursos também foi um desafio, assim como as demais atividades, as assistências profissionais que os alunos necessitavam eram feitas remotamente. As adequações dos materiais eram entregues fisicamente e o suporte continuava de forma remota, por Google Meet, ligações ou mensagens. Neumar e Flávia destacam a participação e o apoio familiar na vida escolar dos estudantes no decorrer do ano letivo. Para Neumar, especialmente, a participação da família, de um dos estudantes, mesmo que não estivessem presentes durante as aulas, era essencial. Enquanto Flávia, compartilha a participação assídua da mãe de um dos alunos, a mesma estava sempre presente durante as aulas e o acompanhava no dia a dia. A participação da família é importante para a vida escolar e nesses dois casos, ambos alunos apresentaram avanços

durante o ensino remoto emergencial. Estreitar as relações entre escola e família⁹² é primordial para que o processo de ensino e de aprendizagem seja potencializado. O diálogo pode enriquecer as vivências do dia a dia e fazer com que os responsáveis pelos estudantes estejam cientes do que ocorre no ambiente escolar e como pode auxiliar os profissionais da educação nessa jornada.

Nas aulas realizadas por Regina, no Google Meet, não havia a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, muitas vezes apenas respondiam a chamada e nada mais. E esse comportamento mudou quando os alunos voltaram para o ensino presencial, passaram a interagir mais. Os estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas disciplinas ministradas por Elaine não participavam das aulas síncronas realizadas por videochamada, faziam apenas as atividades Paraná, as Trilhas de Aprendizagem e respondiam diretamente a professora responsável pela sala de recursos. Com eles, Elaine não conseguiu estabelecer interação, do mesmo modo como não conseguiram os demais professores da escola e os colegas de turma.

Neumar e Regina tinham a quem recorrer e faziam isso quando apareciam as dificuldades quanto às readequações dos materiais ou das abordagens adotadas durante as aulas e no decorrer da jornada. Respaldo profissional esse que Veridiana encontrava nos intérpretes. Em contrapartida, Flávia não tinha a quem recorrer.

De certo modo, Neumar, Regina, Flávia e Veridiana usufruíram de algum tipo de auxílio no decorrer do ensino remoto emergencial, seja de profissionais ou de familiares e ressaltam, enquanto narram, a importância dessa parceria, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem (pois eles ajudavam ou na elaboração ou na execução de estratégias que viabilizassem o processo de ensino e de aprendizagem).

Diferente das demais, Elaine sequer sabia que na turma que lecionava tinham alunos com necessidades educacionais especiais e conheceu a responsável pela sala de recursos no final do ano letivo, durante o conselho de classe. Sendo assim, não fez o movimento de repensar a prática e adequar o material, uma vez que não sabia que era necessário, já que o estudante desempenhava as atividades do modo esperado.

⁹² Souza (2009) aponta que família e escola são referenciais para o estudante e que o bom relacionamento entre essas duas esferas pode influenciar positivamente o desempenho escolar.

Neumar e Flávia participavam, ainda, de um grupo específico de colegas de trabalho, onde era possível compartilhar as aflições e as conquistas durante o ensino remoto emergencial e essa experiência de ter com quem conversar tornou o trabalho mais leve de ser executado, não mais fácil, mas menos pesado. Esse apoio também teve Regina, ao contar com o auxílio de um colega de trabalho, também professor de matemática, para realizar as atividades nas plataformas de ensino e nas demais plataformas próprias da rede estadual de ensino. Essas vivências nos mostram a relevância de se ter o auxílio, em especial, de profissionais e da família dos estudantes na tentativa de propiciar a eles a possibilidade de se apropriar de conteúdos escolares e se desenvolverem junto aos seus semelhantes.

O desenvolvimento do estudante pode estar relacionado à proximidade entre a família e os profissionais da educação⁹³, uma vez que parte das atividades precisam ser desenvolvidas fora do ambiente escolar e alguns alunos necessitam de ajuda para realizar o que é pedido. Neumar e Flávia vivenciaram essa prática de as famílias acompanharem as ações das professoras no decorrer da jornada educacional, situações que levaram tanto os familiares quanto os médicos desses alunos notarem os avanços deles no decorrer do ano letivo.

Ao contar e comparar vivências anteriores ao ensino remoto emergencial, Flávia sentiu diferença entre o modo como as famílias do interior do estado acompanhavam a vida escolar dos seus filhos (esses costumavam ser mais presentes na vida escolar dos estudantes) comparado ao acompanhamento feito pelas famílias da capital, que são mais raros os casos de familiares que participam do processo de aprendizagem. Por notar essa diferença entre a participação dos familiares no decorrer do ano letivo, destaca a presença ativa da mãe de um estudante com autismo severo durante o ensino remoto emergencial e a importância dela durante todo o processo para que o aluno participasse das aulas e desenvolvesse as atividades propostas para a ele.

Neumar também vivenciou positivamente a participação ativa da família na vida escolar do estudante. Entretanto, um pouco diferente, pois a família dava o suporte necessário para o estudante, mas não precisava ficar o tempo todo auxiliando (por não necessidade, não disponibilidade ou por escolha), os alunos acompanhavam as

⁹³ Silva e Maio (2021), defendem que, em especial no ensino remoto emergencial “[...] deve ocorrer o fortalecimento dos vínculos entre a escola e as famílias, buscando assim, nortear o percurso formativo e itinerário das atividades a serem contempladas aos estudantes” (p.43).

propostas desenvolvidas e ao final do processo compartilharam que perceberam a preocupação que a professora teve de inserir o estudante durante as atividades realizadas no decorrer do ano letivo, bem como nas avaliações.

Veridiana, num outro cenário, apresentou preocupação quanto a falta de suporte familiar a esses alunos, uma vez que muitos responsáveis precisavam sair para trabalhar e a falta de um responsável poderia ser o motivo do não comparecimento de alguns estudantes durante as aulas realizadas no Google Meet. As ausências em sala acarretavam no baixo desempenho dos estudantes, então os professores informavam as pedagogas, que entravam em contato com as famílias na tentativa de retomar a participação dos estudantes, o que ocorria por um breve período e depois voltavam a não mais comparecer nas aulas.

As ausências durante as aulas realizadas no ensino remoto emergencial eram recorrentes, mas com a queda do número de casos de COVID-19 e o aumento do número de pessoas vacinadas, no segundo semestre de 2021, as escolas públicas começaram o movimento de retornar às atividades no modo presencial e, para isso, adotaram o ensino híbrido durante a transição. Nesse período, de acordo com a organização escolar, parte dos alunos assistiam as aulas presencialmente e o restante da turma participava de forma remota, medida adotada para garantir o afastamento físico entre os presentes na escola, conforme solicitado pela Secretaria Estadual de Saúde.

Muitos estudantes que possuíam algum tipo de necessidade educacional especial estavam entre os primeiros a retornarem para ensino presencial, na modalidade híbrida. Flávia, Neumar, Veridiana, Regina e Elaine tiveram novas e outras dificuldades com este movimento, era tudo novo, mais uma vez. Se antes a dificuldade estava em como expor o conteúdo ou como acessar as plataformas, durante o ensino híbrido passou a ser como atender simultaneamente os alunos que estavam no presencial e no remoto, considerando a agitação dos estudantes que estavam presencialmente na sala de aula, dificuldade de conectar o netbook disponibilizado pela SEED, ajuste da câmera para que a imagem não ficasse desfocada e tamanho dos dispositivos utilizados pelos estudantes que, por vezes, era pequeno e impossibilitava a leitura daquilo que estava sendo compartilhado.

Além disso, outra dificuldade era devido a limitação de espaço para expor os conteúdos e resoluções, pois as câmeras utilizadas não conseguiam captar com nitidez a lousa toda, sendo necessário delimitar o espaço a ser utilizado para que tanto

os estudantes que estavam em sala presencialmente quanto os que estavam online enxergassem e compreendessem o que estava escrito. Motivos esses que fizeram com que o ensino híbrido fosse mais penoso do que o online, para elas... Uma vez que se tinham todos os desafios do ensino remoto e do ensino presencial ao mesmo tempo.

Neumar, Flávia e Veridiana, possuem uma relação mais próxima com as universidades, transitando ora ou outra entre serem supervisoras de estágio ou do PIBID⁹⁴ ou, ainda, participando de grupos de estudos/pesquisa. Talvez, ou sem nenhuma relação com isso, foram mais cuidadosas nos termos utilizados durante a entrevista, o que pode se estender a outros momentos.

Acredita-se que devido a delicadeza e a rapidez com que ocorrem as mudanças de percepções e de definições, em especial, relacionados a Educação Especial e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em sala de aula comum, a escolha dos termos e a forma que abordamos a temática é sempre algo que precisa ser tratado com cuidado e respeito. Compreendemos que nem sempre será possível estar atualizado quanto ao termo mais adequado a ser utilizado, mas podemos começar o movimento de conhecer e compreender quais termos não são adequados ou que podem ser ofensivos para determinadas pessoas e utilizando uma abordagem respeitosa com os demais.

Dentre as reflexões que propomos aqui, consideramos repensar nas palavras no diminutivo que, por vezes, são usadas na tentativa de demonstrar carinho, mas que podem ser compreendidas como capacitismo, pois é uma maneira de reduzir a pessoa, bem como o esforço, o trabalho e o tempo disposto por ela para executar a atividade proposta. E neste sentido, não estamos nos referindo unicamente no âmbito educacional, mas para grande parte das áreas das nossas vidas, por mais que sejam considerados trabalhos “menores”, se comparado aos demais, no sentido de que os outros poderiam realizar mais rápido, nem sempre significa que a pessoa que está de fato desenvolvendo o que lhe foi solicitado se encaixe nos padrões impostos, entretanto ela dispõe de tempo e dedicação para realizar o que lhe foi solicitado. Então, é importante atribuir a devida importância ao trabalho do estudante. Além disso, vale destacar que, por mais que estes estudantes frequentem a sala de recursos, não é interessante nos referirmos a eles como “estudante da sala de

⁹⁴ PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

recursos” ou “estudante do intérprete”. Assim como os demais, estão matriculados na turma que determinado professor leciona, sendo esse docente o responsável, com auxílio dos demais profissionais, por viabilizar que o estudante se aproprie do conhecimento almejado.

Outra questão que gostaríamos de abordar são os apontamentos sobre as diferenças entre estudantes como um problema. A vida é uma eterna busca por solucionar os problemas que surgem durante o percurso, todos nós temos problemas. Apontar as diferenças das pessoas como um problema é reduzi-las e limitá-las, única e exclusivamente por não estarem dentro dos padrões impostos ou esperados pela sociedade. Por vezes nós, enquanto sociedade, optamos por enxergar a diferença como algo negativo.

Contudo, se o objetivo for nos referirmos a especificidade de alguém para traçar estratégias que auxiliem no seu desenvolvimento, podemos utilizar termos que não sejam pejorativos e tratar nossos semelhantes de forma respeitosa, para que não se sintam ofendidos ou menosprezados.

Seção 3: A escola, o ensino, uma pandemia: o encontro com as ausências

No encontro com as narrativas das cinco professoras de matemática, a escola, o ensino de matemática, uma pandemia, o ensino remoto e o ensino de matemática remoto para alunos com necessidades especiais específicas estiveram em pauta.

Elaine diz das “atividades Paraná”, que podem ser as Trilhas de Aprendizagem desenvolvidas pela SEED-PR para dar suporte aos professores, especialmente no atendimento de estudantes que não poderiam participar (ou não se adequavam) as aulas online. Entretanto, o fato deste material não ser nomeado pela mesma como “Trilhas de Aprendizagem” e também por nenhuma das professoras, nos intriga quanto aos meios utilizados para a divulgação dos mesmos entre os profissionais da educação ou como foi o processo de entrega aos professores para correção e, em seguida, como eram feitas as devolutivas aos estudantes. Teriam os alunos tido acesso às correções?

Há ausências... seriam ausências existentes porque esperava-se uma presença? Presença que não se fez nas falas de Flávia, Veridiana, Neumar, Regina e

Elaine, e, portanto, ausência quanto ao modo como alunos com altas habilidades/superdotação foram atendidas no decorrer do ensino remoto. De acordo com a legislação⁹⁵, estudantes com altas habilidade/superdotação são considerados, também, estudantes com necessidades educacionais especiais, os quais precisam de atendimento individualizado que garanta o seu pleno desenvolvimento.

Porém, usualmente quando nos referimos a estudantes com necessidades educacionais especiais, geralmente nos atentamos apenas aqueles que apresentam algum tipo de defasagem, de dificuldade de aprendizagem ou comportamental. Acabamos nos esquecendo, ou deixando para segundo plano, que estudantes com altas habilidades/superdotação também se enquadram em necessidades educacionais especiais e demandam de uma assistência diferenciada para que se desenvolvam plenamente.

Desta forma, enquanto professores, temos o dever de encaminhar esses alunos para que tenham acesso a estímulos que poderão aprimorar seus conhecimentos, bem como atendê-los e dar os subsídios necessários para que sejam capazes de pesquisar e distinguir fontes confiáveis nas quais podem buscar novos saberes.

⁹⁵ Lei nº9.394, Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1996.

7. CONCLUSÃO

Diante das diversas possibilidades e escolhas, as que fizemos no decorrer desta pesquisa nos fazem refletir sobre alguns assuntos, os quais são: como a legislação garante, auxilia e viabiliza o acesso e permanência de todos os estudantes aos/nos ambientes escolares, independentemente de ser realizado presencial ou remotamente; como aos professores recebem suporte no decorrer do processo de elaborar, executar e repensar a prática pedagógica; as relações estabelecidas entre os profissionais da educação e o impacto no processo de ensino e de aprendizagem; como ocorre a formação continuada dos professores, considerando a carga horária de trabalho dos mesmos.

Assim, como discutimos durante esse trabalho, os avanços no campo legislativo quanto aos direitos das pessoas com deficiência, enquanto estudante, são primordiais para que estes consigam participar plenamente como membros ativos da sociedade e não mais a margem dela. Entretanto, a legislação por si só não garante que esses direitos sejam efetivados. Sendo necessário que as pessoas lutem para usufruir dos direitos conforme disposto na legislação regente, tendo a disposição a(s) assistência(s) assegurada(s) conforme a sua necessidade.

Outro fator que notamos foi a importância de se estabelecer uma relação entre os profissionais da educação, independente da modalidade (presencial, remoto ou EAD) que o processo de ensino e de aprendizagem está ocorrendo. Visto que existem muitos agentes, além do professor e dos estudantes, que integram a vida acadêmica e o ambiente escolar. Podendo essa relação potencializar as experiências e a aquisição de conhecimento por parte dos estudantes.

Além disso, nos questionamos, quanto aos modos que os professores conseguem (ou não) conciliar a ação docente (planejar, executar e repensar as aulas, além de corrigir e disponibilizar as devolutivas aos estudantes), a formação continuada (em adequações de materiais, uso de novas plataformas, metodologias ativas, tecnologias digitais, situações de ensino práticas, entre outras) e a vida pessoal. Por vezes, os professores trabalham em duas ou mais escolas para conseguirem se sustentar, o tempo disponível, muitas vezes não é condizente com a quantidade de tarefas que devem executar.

A partir desta pesquisa evidenciamos a importância de se continuar, enquanto sociedade e profissionais da educação, dialogando, refletindo e buscando

possibilidades para que possamos evoluir frente aos desafios que nos são impostos, principalmente referente a acessibilidade dos espaços escolares, estratégias adotadas e assistências disponibilizadas, tanto aos estudantes quanto aos professores. Uma vez que muitos não se sentem preparados, seja por falta de formação ou por mera insegurança, a superar determinados obstáculos sozinhos. Sendo necessário e importante, como retratado na fala das professoras, estabelecer parcerias com pares que desfrutem de apoio no decorrer da jornada docente.

A situação a qual a população foi imposta em decorrência da pandemia de COVID-19 evidenciou que, apesar de todos serem afetados, os grupos que por vezes são excluídos e marginalizados acabam sofrendo um impacto maior. Sendo assim, ficou evidente a importância e a necessidade de se repensar as ações pedagógicas nesse período. Entretanto, esse repensar em alguns casos foi momentâneo e acabou por ser esquecido com a volta do ensino presencial, pois voltamos aos moldes da escola tal qual ela era no período antecessor ao ensino remoto emergencial.

Desta forma, esta pesquisa é um convite a se repensar a estrutura escolar como um todo, os espaços físicos e as ações pedagógicas, na tentativa de propiciar aos estudantes uma jornada menos pesada. Entretanto, essa não será uma mudança fácil e muito menos repentina. Será necessário cautela e discernimento, para que possamos estabelecer estratégias que atendam os estudantes que estão hoje em sala de aula e que possamos compreender o que pode ser potencializado.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65/2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Retorno do Brasil ao mapa da fome da ONU preocupa senadores e estudiosos / Apresentação de Aline Guedes. Agência Senado, Jornal do Senado. Brasília: **Senado Federal**, 2022.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 38** de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). *Diário Oficial da União* 2009; 16 jun.

CAT. 2007B. Ata de reunião V, de agosto de 2007. **Comitê de ajudas técnicas**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. CORDE/SEDH/PR

COCCO, P. M. **Investigação sobre o trabalho de professores de matemática da rede pública estadual de Santa Maria (RS) que possuem alunos incluídos em**

suas salas de aula. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) - Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

CURY, F. G. Análise narrativa em trabalho de História da Educação Matemática: algumas considerações. **Bolema**, Rio Claro (SP), v.23, n 35A, p. 59-73, abr. 2010. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221892004.pdf>>

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, v. 11, n. 1, p. 9-56, 19 fev. 2003.

GUIMARÃES, J. C; BARRETO, M. A. Ensino remoto: mediações e dificuldades experimentadas pelos professores. **Revista Humanidades e Inovações**: 2021. v.8, n.35. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5577>>

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Adequações curriculares: alternativas de suporte pedagógico na Educação Inclusiva. **Revista Educação Especial (UFES)**, v. 23, p 357 – 367. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127410003.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2023

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Rio de Janeiro: Moderna, 2003.

MARTINS-SALANDIM, M. E., SILVA, K. A. Quem conduz a narração é o ouvido: mobilizações da História Oral na Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 29, p. 402-412, 2019.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, pp. 3265-3276.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v.10, n.1, p. 25-40, número temático – 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - Matemática**. Curitiba, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Matemática**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Resolução nº 1.016, de 3 de abril de 2020**. Curitiba, 2020.

PORTELLI, A. **História Oral como arte da escuta** – tradução Ricardo Santhiago, São Paulo: Letra e voz, 2016.

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar. Portal do FNDE.

RIZZATTI, I. A.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

ROCHA, A. H. M. Trilhas de aprendizagem de matemática: uma análise hermenêutica de materiais do 7º ano do ensino fundamental. 2022. **Dissertação** (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ROSA, E. A. C. **Professores que ensinam matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

ROSA, E. A. C. (2019). **Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em educação matemática**. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, São Paulo, 2019.

ROSA, F. M. C. **Professores de matemática e a educação inclusiva: análises de memórias de formação**. 2013. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2013.

SANTHIAGO, R.; BARBOSA DE MAGALHÃES, V. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90**, [S. l.], v. 27, p. 1–18, 2020. DOI: 10.22456/1983-201X.102266. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/102266>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SANTOS, P. C. C. **Licenciaturas em matemática na UNESP: legislações, reestruturações e a disciplinarização da educação inclusiva**. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

SILVA, G. P.; MAIO, E. R. Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, n.1, p. 41-54, Jan.-Jun., 2021. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/11149>> Acesso: 17 jun 2023

SOUZA, M. E. P. Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2009. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>>. Acesso: 08 jul 2023

THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. **História Oral**, [S. l.], v. 5, 2009. DOI: 10.51880/ho.v5i0.47. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/47>. Acesso em: 27 jun. 2021.

VENDRAMIN, C. Repensando Mitos Contemporâneos: o capacitismo. In: **III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**. Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena - UNICAMP. Anais. p. 16–25. 2019.

VIANNA, C. R. Sem Título. In: Antonio Vicente Marafioti Garnica. (Org.). **Cartografias Contemporâneas**. 1ed.Curitiba: Appris, 2014, v. 1, p. 67-85.

VIANNA, C. R. Sobre as narrativas. In: Liliane dos Santos Gutierre; Adriel Gonçalves Oliveira. (Org.). **Memórias da Educação Matemática no Brasil**. 1ed.Brasília: SBEM, 2021, v. 2, p. 5-15.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, SOM E VOZ (TCUISV)

Título da pesquisa: Narrativas de docentes sobre inclusão nas aulas de Matemática durante a pandemia

Investigador: Isabella Shiraiwa Cruz, sob orientação da Profa. Dra. Mirian Maria Andrade Gonçalves

Responsável pela pesquisa Prof. Dra. Mirian Maria Andrade Gonçalves, com endereço comercial e telefones: Avenida Sete de Setembro, 3165 - Rebouças CEP 80230-901 - Curitiba - PR - Brasil, Bloco F, Departamento Acadêmico de Matemática (DAMAT) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) do Câmpus Curitiba - SEDE CENTRO. Telefone comercial: (41) 3310-4545 e e-mail: miriangoncalez@utfpr.edu.br

Local de realização da pesquisa: plataforma online (Google Meet)

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Através deste documento, te convidamos a participar da pesquisa de mestrado profissional “Narrativas de docentes sobre inclusão nas aulas de Matemática durante a pandemia”. A seguir, detalharemos o desenvolvimento do trabalho e ficamos a disposição para tirar as dúvidas que surgirem.

1. Apresentação da pesquisa.

Esta pesquisa tem como enfoque analisar como os professores de Matemática da educação básica do Paraná se mobilizaram para se adaptar às condições de trabalho, impostas pela pandemia de COVID-19, levando em consideração as diversidades presentes nas turmas. Para isso, realizaremos entrevistas, parametrizadas pela metodologia de História Oral (HO), com professores de Matemática atuantes no período pandêmico. A partir das entrevistas elaboraremos narrativas que serão analisadas a fim de investigar como ocorreu o movimento de migrar da modalidade presencial para a remota. Por se tratar de um trabalho desenvolvido em um Mestrado Profissional, propomos como Produto Educacional (PE) a organização de um manual composto por situações de ensino, utilizadas pelos professores participantes, e adaptadas por nós, empregando o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O PE tem como finalidade apresentar aos docentes possibilidades de abordagens que sejam acessíveis aos estudantes da

turma e que poderão ser desenvolvidas na modalidade remota, dando a devida assistência aos que necessitam.

2. Objetivos da pesquisa.

- Investigar como os professores de Matemática da educação básica do Paraná, sobretudo os atuantes em Curitiba, se mobilizaram para se adaptar às novas condições de trabalho, levando em consideração as diversidades presentes nas turmas.
- Produzir narrativas, com foco na educação inclusiva, com os professores de Matemática que atuaram nas escolas da educação básica do Paraná durante o período pandêmico. A fim de alcançar nosso objetivo primário, analisaremos essas narrativas obtidas.

3. Participação na pesquisa.

Para desenvolver esta pesquisa empregaremos a metodologia História Oral, que é sistematizada da seguinte forma:

1. Seleção dos participantes, aqui utilizamos o critério de rede, no qual cada participante indica um colega que se encaixe nos seguintes requisitos: ser professor de matemática do ensino fundamental II ou do ensino médio da rede estadual de Curitiba; ter ao menos um estudante com laudo médico; ter atuando durante a pandemia na modalidade remota.

2. Entrevistas gravadas, antes deste momento disponibilizaremos um roteiro das perguntas que serão feitas, solicitamos que faça a leitura previamente. Marcaremos a data e o local que se adeque a agenda do participante e da pesquisadora. A gravação feita é o documento-base que utilizaremos na pesquisa.

3. Transcrição da entrevista, o documento oral será transformado em documento escrito sem nenhum tipo de alteração.

4. Textualização, a pesquisadora reorganiza a transcrição de modo a ter um texto coeso e fluente, sem alterar a essência do que foi narrado.

5. Devolução da textualização, neste momento é importante que leia a narrativa produzida e, caso sinta necessidade, pode solicitar tanto a inclusão quanto a exclusão de trechos no texto.

6. Assinatura da carta de cessão de direitos é feita após a leitura da narrativa final e, só a partir dela, o texto passa a compor o material de pesquisa.

7. Análise das narrativas que serão disponibilizadas posteriormente.

4. Confidencialidade.

Devido a caracterização da metodologia História Oral nossa pesquisa não se vale do anonimato. No decorrer das narrativas, autorizadas por meio da carta de cessão de direitos, os participantes serão identificados, mas a gravação feita durante a entrevista não será divulgada. Caso o participante não assine a carta de cessão de direitos, os dados obtidos não serão publicados ou utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. O que se tornará público será o que o participante autorizar compor a sua narrativa e autorizar na carta de cessão de direitos.

5. Riscos e Benefícios.

5a) Riscos: A pesquisa aqui proposta não apresenta nenhum risco físico ou de saúde aos participantes. Pode ocorrer certo desconforto com relação ao assunto abordado (Educação Inclusiva durante a pandemia) por diversos motivos, dentre eles: falta de conhecimento com relação a temática, preocupação ao se posicionar contra ou a favor às políticas públicas implantadas atualmente e a não garantia do anonimato. A fim de minimizar possíveis incômodos como os citados anteriormente, iremos sugerir as referências utilizadas na elaboração da pesquisa. Da mesma forma que caso o depoente não se sinta confortável em responder alguma pergunta, não insistiremos e daremos continuidade a entrevista buscando propiciar uma experiência positiva. Por se tratar de uma pesquisa realizada na modalidade remota, podem ocorrer problemas, como por exemplo instabilidade da internet, tanto do participante quanto da pesquisadora, que acarretará na remarcação da entrevista.

5b) Benefícios: Buscamos trazer para o cenário acadêmico mais discussões sobre a forma com que implementamos a Educação Inclusiva nas aulas de Matemática. Além disso, visamos levar esses diálogos também para o ambiente escolar para que assim possamos repensar nossas estruturas e formas de incluir os estudantes no decorrer da sua formação.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Utilizaremos o critério de rede para seleção dos participantes, ou seja, cada docente indica outro até que tenhamos a quantidade estipulada, 6 participantes, para desenvolver a pesquisa. Além disto, deverão: ser professor de

Matemática do ensino fundamental II ou do ensino médio da rede estadual de Curitiba; ter algum estudante com laudo médico; ter atuado durante a pandemia na modalidade remota.

6b) Exclusão: Não há.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

O participante tem os direitos de: a) deixar o estudo a qualquer momento e b) de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa. Bem como, a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

quero receber os resultados da pesquisa (email para envio : _____)

não quero receber os resultados da pesquisa

8. Ressarcimento e indenização.

Esta pesquisa não acarretará em custo aos participantes. Sendo assim, não haverá necessidade de ressarcimento. Entretanto, o direito à indenização haverá sempre que um participante entender que houve algum tipo de dano, de acordo com a Resolução 510/16.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham **fotografia, filmagem ou gravação de voz** de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Estou ciente que serei identificado por nome ou qualquer outra forma e que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: _____
 RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/___
 Telefone: _____
 Endereço: _____
 CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____
 Assinatura: _____ Data: ___/___/___

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: _____
 Assinatura pesquisador (a): _____ Data: ___/___/___
 (ou seu representante)

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Isabella Shiraiwa Cruz, via e-mail: isabellashiraiwa@gmail.com ou telefone: (35) 9 9152 5788, ou Prof. Dra. Mirian Maria Andrade Gonzalez, via e-mail: miriangoncalez@utfpr.edu.br.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Se apresente, me fale sobre sua formação (onde e quando, sempre pensou em ser professor?) e sua prática enquanto professor de Matemática.
2. Fale da sua experiência sobre a transição do ensino presencial para o ensino remoto. Teve algum tipo de orientação? Qual foi sua maior dificuldade?
3. De modo geral, como você avalia que foi o contato com os estudantes durante o período de 2020 e 2021?
4. Conte mais sobre a transição, mas agora falando especificamente da interação com os estudantes com necessidades educacionais especiais. Teve alguma orientação? Como foi a sua experiência, a comunicação com eles e com a família, como foram feitas as atividades, a interação entre eles e os colegas, etc.
5. Como foi pra você, enquanto professor(a) de matemática, para planejar as aulas nesse período? Precisou adaptar algum tipo de material, repensar atividades anteriores, teve auxílio de algum outro profissional, etc.
6. Gostaria de compartilhar algo sobre a experiência com os estudantes que são público alvo da Educação Especial durante a pandemia que não ainda não falou?

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Pelo presente documento, eu, _____, portador(a) do RG: _____, cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Isabella Shiraiwa Cruz, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) _____, on-line, na plataforma Google Meet, e sobre a textualização revisada por mim no dia de hoje. Estou ciente que essa autorização inclui a revelação da minha identidade.

Curitiba, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante

CARTAS DE CESSÃO DE DIREITOS ASSINADAS**CARTA DE CESSÃO DE DIRETOS**

Pelo presente documento, eu, Neuman Regione M. Albertoni, portador(a) do RG: [REDACTED], cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Isabella Shiraiwa Cruz, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 10/05/2022, on-line, na plataforma Google Meet, e sobre a textualização revisada por mim no dia de hoje. Estou ciente que essa autorização inclui a revelação da minha identidade.

Curitiba, 20 de outubro de 2022.

[REDACTED]

Assinatura do participante

CARTA DE CESSÃO DE DIRETOS

Pelo presente documento, eu, REGINA KEIKO SATO
portador(a) do RG: [REDACTED], cedo e transfiro
neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Isabella Shiraiwa
Cruz, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e
de imagem sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s)
12 de julho de 2022, on-line, na plataforma Google Meet, e sobre a
textualização revisada por mim no dia de hoje. Estou ciente que essa
autorização inclui a revelação da minha identidade.

Curitiba, 10 de setembro de 2022.

[REDACTED]

Assinatura do participante

CARTA DE CESSÃO DE DIRETOS

Pelo presente documento, eu, Elaine Lucht Will, portador(a) do RG: [REDACTED], cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Isabella Shiraiwa Cruz, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 26 de julho, on-line, na plataforma Google Meet, e sobre a textualização revisada por mim no dia de hoje. Estou ciente que essa autorização inclui a revelação da minha identidade.

Curitiba, 06 de Setembro de 2022.

[REDACTED]

Assinatura do participante

CARTA DE CESSÃO DE DIRETOS

Pelo presente documento, eu, FLAVIA DINNIES CARNEIRO SANTOS portador(a) do RG: [REDACTED], cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Isabella Shiraiwa Cruz, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 05/08/22, on-line, na plataforma Google Meet, e sobre a textualização revisada por mim no dia de hoje. Estou ciente que essa autorização inclui a revelação da minha identidade.

Curitiba, 05 de setembro de 2022.

[REDACTED]

Assinatura do participante

CARTA DE CESSÃO DE DIRETOS

Pelo presente documento, eu, Veridiana Andréa Biagi Baptista
portador(a) do RG: [REDACTED], cedo e transfiro neste
ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Isabella Shiraiwa Cruz, a
plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem
sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 5 de setembro de 2022, on-line,
na plataforma Google Meet, e sobre a textualização revisada por mim no dia de
hoje. Estou ciente que essa autorização inclui a revelação da minha identidade.

Curitiba, 27 de janeiro de 2023.



Assinatura do colaborador