ISSN 2238-5630
Brasília-DF, v. 11, n. 4, Edição Especial - dezembro de 2022

Autores | Authors

Ana Carolina Simões Lamounier Figueiredo dos Santos*
[ana.santos@ifb.edu.br]

Ana Roberta Crisóstomo de Morais **
[roberta.crisostomo@ifb.edu.br]

ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LIMITES DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA

STUDENTS WITH SPECIFIC NEEDS IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: LIMITS OF PEDAGOGICAL PERFORMANCE DURING THE PANDEMIC

Resumo: Esse estudo tem como principal objetivo refletir sobre alguns dos desafios e limites da atuação pedagógica, a partir das experiências e falas dos sujeitos. Explica como o processo de ensino e aprendizagem ocorreu no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Brasília, do Instituto Federal de Brasília durante o período da Pandemia da Covid-19. Em um curto espaço de tempo, foi reestabelecida a rotina escolar, adotando-se o modelo assíncrono, no qual a comunicação acontece sem a necessidade de interação em tempo real. Utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para identificar, a partir dos discursos dos sujeitos envolvidos, as dificuldades enfrentadas no percurso de aprendizagem dos estudantes, em especial, daqueles com necessidades específicas. Dessa análise, emergiram, então, dimensões denominadas *Categorias de Atenção ao Trabalho Pedagógico com os Estudantes com Necessidades Específicas*, que proporcionaram reflexões para a reconstrução e o aprimoramento do trabalho pedagógico voltado a esse grupo.
Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Pandemia, Necessidades Específicas,.

Abstract: *This study aims to reflect on some of the challenges and limits of pedagogical action, from the experiences and speeches of the subjects. It explains how the teaching and learning process occurred in the Technical Course in Informatics Integrated to High School of the Brasilia campus, of the Federal Institute of Brasilia during the period of the Covid-19 Pandemic. In a short time, the school routine was reestablished, adopting the asynchronous model, in which communication happens without the need for real-time interaction. Bardin's Content Analysis (1977) was used to identify, from the discourses of the subjects involved, the difficulties faced in the learning path of students, especially those with specific needs. From this analysis, emerged, then, dimensions called Categories of Attention to Pedagogical Work with Students with Specific Needs, which provided reflections for the reconstruction and improvement of the pedagogical work aimed at this group.*
Keywords: *Pedagogical Coordination; Pandemic, Specific Needs.*

Recebido em: 07/03/2021
Aceito em: 21/05/2021

ISSN 2238-5630
Brasília-DF, v. 11, n. 4, Edição Especial - dezembro de 2022

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, compõem a Rede Federal de Educação totalizando 38 autarquias e atingindo mais de 640 unidades localizadas em todo o território brasileiro. Os Institutos têm origem histórica ancorada ainda no início do século XX com as Escolas de Artífices, que foram criadas numa "perspectiva assistencialista com objetivo de [...] atender àqueles que não tinham condições satisfatórias" e, também, "como resposta para os desafios de ordem econômica e política" uma vez que o país precisava de mão de obra qualificada frente ao processo de industrialização (DANTE, 2007, p. 06; OTRANTO, 2010, p. 91).

Após mais de um século, com sucessivas legislações sobre o Ensino Técnico, os Institutos Federais (IFs) passaram a atuar de forma diferenciada, na Educação Básica, na Educação Profissional e no Ensino Superior, condensando uma pluralidade de desafios por serem compreendidos como uma política pública na Educação Profissional (PACHECO, 2012).

> Os Institutos Federais nascem [...] procurando se distinguir da Universidade Clássica (embora nela se inspirem) assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet e representando uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, multicampi [...]" (PACHECO, CALDAS E SOBRINHO, 2012, p.23).

O desenho institucional peculiar relatado acima, demandou esforços complexos em todas as unidades existentes e, principalmente, nas instituições recém criadas. Buscou-se contemplar públicos diferenciados num mesmo espaço, que deveriam caminhar juntos e ter suas especificidades atendidas com um mesmo conjunto de profissionais - docentes e técnicos.

O Instituto Federal de Brasília é fruto desse recente contexto, passando a atuar a partir de 2008. Ao longo dos anos de trabalho, consolidou a oferta plural determinada na Lei 11.892/2008, oferecendo à sociedade cursos técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados, pós-graduação e Mestrado, bem como o Ensino Médio Integrado em diferentes áreas técnicas (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal de Brasília conta com 10 *campi* distribuídos em diferentes Regiões Administrativas, tendo como foco o *campus* Brasília, localizado na região central de Brasília, Distrito Federal. Detentor do maior número de alunos, o *campus* Brasília oferece um curso de Pós-graduação e um de Mestrado, um curso de Licenciatura, quatro cursos superiores de tecnologia, quatro cursos Técnicos Subsequentes (voltados aos que já concluíram o ensino médio) e dois cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. Neste estudo, o objeto de análise será o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, que divide a educação escolar em nível básico e superior, o ensino médio é o período que corresponde aos três últimos anos da educação básica. Nos institutos federais, todos os cursos de ensino médio oferecidos são associados a um curso técnico, seja de forma integrada ou concomitante.

2. ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO CAMPUS BRASÍLIA

Cabe ao Conselho Superior, instância máxima nos IFs, as regulamentações de cada nível de ensino, sendo o Ensino Médio Integrado uma das ofertas que requer maior aparato institucional, por se tratar de "direito público subjetivo" e por gerir a formação técnica aliada a uma educação formativa que busque a "formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado à construção de seu projeto de vida" promovido através de "[...] conteúdos, metodologias e formas de avaliação processual e formativa [...]" (Lei nº 9394/96, art. 5º; art. 35-A, §7º E §8º).

As emblemáticas ações para oferta do Ensino Médio Integrado ainda devem considerar toda a diversidade de público que procura a Instituição, mediante um currículo integrador e articulado com ações pedagógicas inclusivas, buscamos promover a interação, o respeito, a valorização e fornecer as estruturas adequadas à aprendizagem de cada segmento presente na escola.

De acordo com Florindo (2013):

> (...) o Programa (TEC NEP)[1] trouxe para a rede de educação profissional o conceito de "necessidades específicas", por acreditar numa ideia mais ampla que, além da deficiência, apoia e atende a todas as limitações. Trata da relação pedagógica e trabalha com as potencialidades que demandam ações de superação das barreiras físicas e didáticas e promovem a formação de recursos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino que essa Rede abrange, a fim de que se efetive uma educação de qualidade para todos, conforme estabelecem as normas legais do país.

1 Programa proposto pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, o TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, tinha como objetivo promover a permanência dos estudantes deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento nos institutos federais.

A integração dos estudantes com necessidades específicas no ensino regular é fruto de um longo processo de luta que se inicia com a escolarização, mas ultrapassa seus limites quando fornece aos educandos subsídios culturais, formação humanística e profissional possibilitando uma interação e o respeito no âmbito da sociedade.

Neste sentido, vale buscar o texto da Lei de Diretrizes e Bases para elucidar alguns dos pontos de atenção e garantia aos "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
>
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (Lei 9394/96, Art. 59, I, II, III).

Diante do exposto, o *campus* Brasília buscou estruturar-se institucionalmente para atender aos estudantes do Ensino Médio, articulando seus diferentes profissionais. Dentre os setores que acompanham os estudantes em seu percurso acadêmico, destacam-se nesse estudo, a Coordenação Pedagógica (CDPD), a Coordenação Geral de Assuntos Estudantis (CGAE) e a Coordenação de Inclusão (CINC) com o seu Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE). Nessas equipes de trabalho no IFB encontram-se psicólogas, pedagogas, intérpretes de Libras, assistentes de aluno e assistentes sociais.

É importante ressaltar que, neste estudo em especial, tivemos a colaboração da Associação de Centro de Treinamento de Educação Física Especial (CETEFE), que promove assistência gratuita, contínua e planejada às pessoas com deficiência sem fins lucrativos e com reconhecimento público.

Centramos a nossa atenção na atuação da coordenação pedagógica que, ao recepcionar as famílias e os estudantes, promove a acolhida recebendo as demandas iniciais e estabelecendo, quando necessário, parceria com os demais setores do campus e até com instituições externas para o devido acompanhamento discente.

Depreende-se então que, este setor atua como um ponto neural da escola, por estabelecer as sistematizações para o desenvolvimento educacional dos discentes, agindo no universo da sala de aula, no acompanhamento individualizado de estudantes, no atendimento e orientação das famílias e na articulação entre outros setores do campus, objetivando aprendizagem formativa e emancipadora. As intervenções pedagógicas e orientações didáticas aos estudantes, às famílias e aos docentes, tornam-se fundamentais para a tomada de decisão em relação a cada caso.

Franco (2008) expõe bem o desafio quanto à complexidade da atuação nesse setor, ao afirmar que:

> Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (2008, p.120).

A macro visão sobre a função social e formativa da educação, encadeada pela coordenação pedagógica, é fundamental para as devidas tessituras que requer o trabalho pedagógico, lembrando que este não é restrito ao professor e ao aluno, compreende as famílias e envolve a organização de toda a escola (VILLAS BOAS, 2004).

3. A PANDEMIA E AS AÇÕES NO IFB

Em março do ano de 2020, devido ao surto do novo Coronavírus, o IFB suspendeu as aulas e os eventos com aglomeração de pessoas no âmbito do Instituto, retornando às aulas somente em 03/08/2020 de acordo com a Resolução 20/2020 RIFB/IFB, mediante atividades não presenciais. Dentre as atividades realizadas, três desempenharam impacto direto nas ações: pesquisa sobre os hábitos e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o acesso à internet, editais para acesso a recursos tecnológicos e a formação continuada dos profissionais da educação.

Durante o período de março a julho de 2020, foram realizadas ações internas por meio de trabalho remoto, no sentido de buscar soluções e estratégias que abarcassem as necessidades educacionais dos estudantes durante o período em que vigorasse a exigência de distanciamento em virtude do estado de Pandemia. Priorizou-se por identificar os hábitos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o acesso à internet, para consolidar estratégias e alternativas para a retomada do ensino remoto emergencial.

Detemo-nos nesta análise nos dados do Ensino Médio em Informática que revelaram o percentual de 55% dos estudantes alcançados pela pesquisa; destes, 97,2% afirmaram possuir um celular e 90% afirmaram ter acesso à internet praticamente na totalidade do tempo. Todavia, 62% manifestaram dificul-

ISSN 2238-5630
Brasília-DF, v. 11, n. 4, Edição Especial - dezembro de 2022

dades para continuar o semestre por meio de atividades não presenciais.

Esta pesquisa foi conduzida pela Assessoria para Implantação de Projetos Especiais (ASIP) do *campus* Brasília, com a colaboração intensiva da coordenação pedagógica. O foco principal foi a obtenção de dados sobre os hábitos de tecnologia de informação e comunicação dos estudantes de todos os níveis. À coordenação pedagógica, coube o levantamento de questões de ordem pedagógica baseado na captação dos dados coletados a fim de encontrar mecanismos que minimizassem os impactos decorrentes de tão intempestiva situação. Nesse sentido, a investigação voltada aos estudantes com necessidades específicas não ocorreu por parte da Coordenação Pedagógica.

O IFB também lançou editais de auxílio para recursos tecnológicos de informação e comunicação para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os editais previam o empréstimo e aquisição de equipamentos como *tablets* e viabilizou o uso de dados na internet por meio de *chips* com créditos e bônus. Dessa forma, objetivou-se minimizar os prejuízos causados pelo isolamento social e dar continuidade às atividades acadêmicas de forma não presencial para os estudantes mais carentes regularmente matriculados nos cursos do IFB.

No Ensino Médio Integrado em Informática, os estudantes retomaram as atividades de forma assíncrona, com os conteúdos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* (denominado "Nead" no IFB) e com encontros síncronos (não obrigatórios) de cada disciplina uma vez por semana para sanar possíveis dúvidas em relação às atividades alocadas no ambiente virtual.

Nesse contexto, os estudantes com necessidades específicas foram os mais prejudicados: primeiro porque precisaram se ajustar a um novo itinerário formativo de forma brusca, e segundo, por precisarem readequar a rotina estabelecida ao longo de sua vida escolar, interrompida sem uma organização prévia, a um novo tempo pedagógico instituído de forma emergencial.

Magalhães (2020), traz uma reflexão bastante pertinente frente à realidade vivenciada pela equipe pedagógica do *campus* Brasília:

> Com a implementação das aulas virtuais, muitos estudantes se viram perdidos ou "esquecidos". Nesta dinâmica, questões relacionadas às desigualdades sociais como a falta de acesso a equipamentos de tecnologia, redes de internet, falta de alimentação e renda, evidenciam um contexto ainda mais grave para os estudantes que além de compartilharem de todas estas condições, apresentam necessidades específicas de aprendizagem como é o caso dos estudantes com deficiência.

Diante dessa reflexão, percebeu-se que, não bastava somente adaptar as atividades para o formato digital ou oferecer recursos tecnológicos, era indispensável investigar como se dava o processo de aprendizagem de cada estudante com necessidades específicas frente a esse novo formato de ensino que começava a ser aplicado.

Em busca de respostas para essas fragilidades visíveis evidenciadas pelo comportamento dos estudantes, o (NAPNE) do campus Brasília sugeriu uma formação continuada com o Diretor Institucional da Associação de Centro de Treinamento de Educação Física Especial (CETEFE), com o objetivo de orientar as equipes de ensino em relação ao atendimento e acompanhamento dos estudantes com necessidades específicas.

Este modelo possibilitou o realinhamento das informações entre os setores envolvidos e a sistematização das orientações - entre o corpo técnico e docente - a partir do estudo sobre as particularidades de cada estudante, com intuito de buscar a forma mais assertiva para condução do processo de ensino aprendizagem desse grupo, configurando um passo importante para o repensar de processos educativos para os estudantes com deficiência no IFB.

4. ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Para muitos estudantes, o IFB era o principal espaço de convívio social e representava também um ambiente que possibilitava o acesso a atendimentos das equipes multiprofissionais e do corpo docente. A ausência deste aporte afetou de forma significativa os adolescentes e suas famílias. O contato direto entre professores e alunos, os vínculos afetivos estabelecidos, as relações de amizade, as interações das turmas e os espaços de convivência foram congelados. Construiu-se um ensino através do *Google Meet*, com câmeras muitas vezes fechadas, em que as conversas, antes cara a cara ou com microfone ligado, passaram a ser feitas apenas por mensagens no *chat*.

Este novo contexto imprimiu desafios a todos os profissionais do Ensino, neste caso em particular, a Coordenação Pedagógica, desencadeando a construção de novos processos de acompanhamento e atendimento aos estudantes. As ações presenciais passaram a acontecer por meio de ligações telefônicas ou videoconferências.

> O ineditismo deste evento não nos permite tecer considerações a curto ou médio prazo sobre como será o mundo e as múltiplas relações que a humanidade construiu. Não se trata de considerar o elemento do isolamento social como implicador do modo de ver o mundo futuramente. O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou a nossa relação com a arte, devido à ausência do comparti-

> lhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promoveu desconstruções sob a forma de como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente (ARRUDA, 2020, p. 258).

A desconstrução mencionada por Arruda, foi então intensificada num momento de incertezas, com angústias compartilhadas por todos. Como alcançar as demandas dos estudantes tendo que atuar por meio de equipamentos eletrônicos de forma remota, especialmente dando a devida atenção àqueles com necessidades específicas? Como elaborar novas rotinas de acompanhamento e atendimento? Diante da retomada do ensino, o atendimento especializado deveria ser continuado e este seria o maior desafio da coordenação pedagógica.

Foi necessário buscar na presencialidade conhecimentos e rotinas do setor e (re) interpretá-los para o modelo remoto, compreender os resultados das pesquisas sobre a comunidade escolar e (re)unir as expectativas dos profissionais, estudantes e suas famílias. Percebemos que a base para essa nova atuação deveria, necessariamente, advir de uma atuação contínua com os demais profissionais técnicos (já identificados acima), com os colegiados de curso, colaborando, principalmente, com a reorganização do ensino no modelo assíncrono e com os estudantes e suas famílias, buscando retomar o contato e reorientar as rotinas escolares.

4.1. Atendimentos multidisciplinares

O compartilhamento das informações sobre os estudantes evidenciou a importância dos múltiplos olhares para uma condução assertiva com cada estudante e família. Com relação ao trabalho multiprofissional, foram resguardados os sigilos necessários em relação a determinadas situações e discutidos amplamente as necessidades educacionais e os procedimentos que deveriam ser tomados para cada estudante.

Foram realizados os atendimentos conjunto e especializado (com pedagogo, psicólogo e/ou intérprete de libras), com responsável e estudante, encaminhamentos para avaliação funcional junto ao CETEFE, o assessoramento ao corpo docente sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas, acompanhamento do processo pedagógico dos estudantes, devolutiva nos conselhos de classe e à família.

Percebeu-se que em cada atendimento e abordagem com a família detalhes importantes iam sendo revelados, demonstrando o quanto é necessário acompanhar a evolução dos processos educacionais instaurados, analisando os resultados e promovendo ajustes quando necessário. Esse processo permitiu ainda o crescimento da equipe técnica, fortalecendo a parceria entre os servidores a partir da construção coletiva sobre os processos educacionais desenvolvidos para os estudantes com necessidades específicas.

4.2. Trabalho interprofissional com os professores

O trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica para o Ensino Médio Integrado desenvolveu-se em duas vertentes: a reflexão de qual modelo seria adotado para a retomada às aulas e o atendimento periódico aos estudantes durante o ano letivo. A ponderação inicial incidiu na análise do perfil dos estudantes do Ensino Médio Integrado e à forma menos excludente para se retomar às aulas. Dentre várias discussões, foi deliberado o ensino assíncrono, cabendo à coordenação pedagógica, a partir desta decisão, tornar-se uma ponte entre família/estudante e o colegiado de curso (professores), dialogando sobre as necessidades e dificuldades relatadas durante o processo de ensino e aprendizagem neste modelo emergencial.

De modo geral, verificou-se a partir das reuniões de colegiado o esforço de vários professores para tornar o ensino não presencial mais receptivo aos estudantes. A partir do que fora iniciado presencialmente, adaptaram-se à condição pandêmica reinventando suas práticas e buscando organizar o processo de aprendizagem dos estudantes de uma maneira em que os conteúdos conversassem. Nos diversos momentos que versaram sobre a preparação da volta às atividades pedagógicas, as maiores questões concentraram-se na essência do curso, ofertado como integrado, ou seja, área técnica e a área propedêutica articuladas, e em como vencer a fragmentação do ensino assíncrono, o isolamento pessoal e pedagógico.

4.3. Atendimento aos estudantes e suas famílias

Baseados em dados da pesquisa sobre o acesso às tecnologias e à internet, realizada no IFB no início da pandemia, observamos que o público do ensino médio integrado deveria ser visto com singularidade, pois muitos estudantes já apresentavam indícios de vulnerabilidade social. Havia o entendimento de que um contato humanizado com as famílias e o estreitamento do vínculo de confiança eram essenciais para a retomada das atividades.

Nesta linha, desenvolvemos um protocolo interno da Coordenação pedagógica para que, antes de abordar informações sobre o rendimento dos estudantes e sobre os procedimentos do ensino remoto, seria fundamental compreender primeiramente como estavam as famílias, levando em consideração outras possíveis fragilidades.

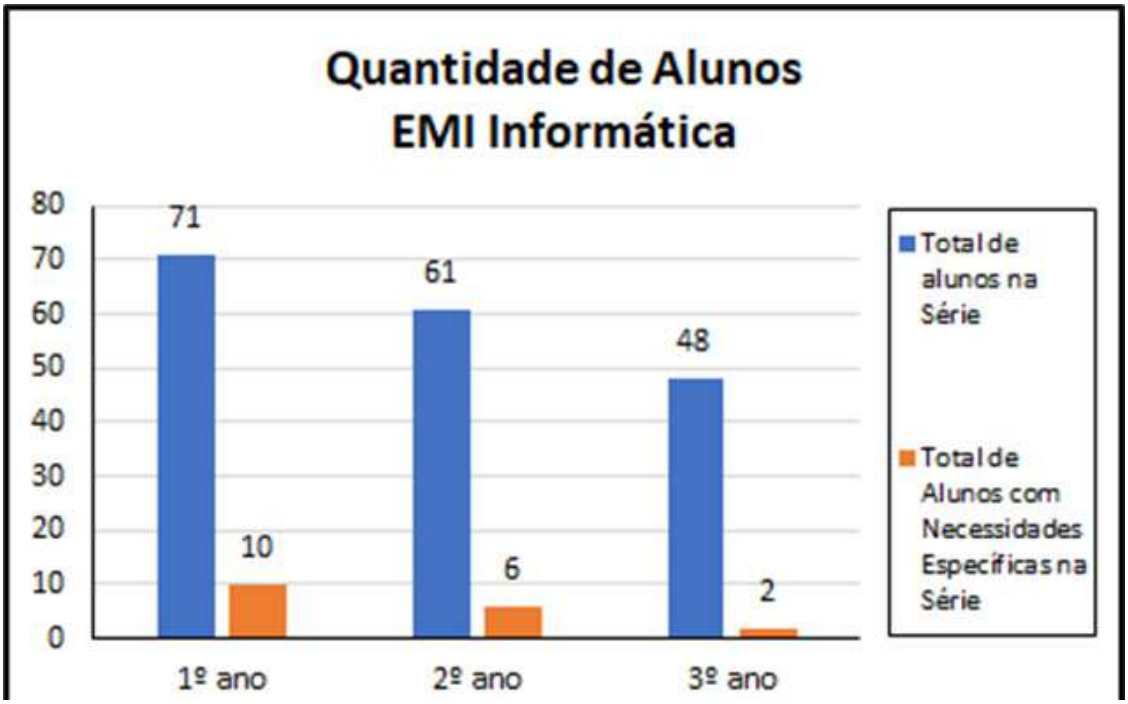
O atendimento da Coordenação Pedagógica ocorreu de diferentes formas: com o acolhimento individualizado às famílias; esclarecimento sobre o ensino assíncrono; orientação educacional, com planos de estudos para o estabelecimento de rotinas e estratégias que buscassem desenvolver a autonomia dos estudantes; encaminhamento aos profissionais do serviço social e psicologia quando necessário.

ISSN 2238-5630
Brasília-DF, v. 11, n. 4, Edição Especial - dezembro de 2022

5. OS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

O estudo foi feito com estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFB *campus* Brasília. À época da pesquisa, o curso possuía sete turmas, sendo três do primeiro ano, duas do segundo e duas do terceiro, num total de 180 alunos. Desses, 18 apresentaram laudo no momento da matrícula, conforme demonstra o Gráfico 1 abaixo e são considerados como estudantes com necessidades específicas.

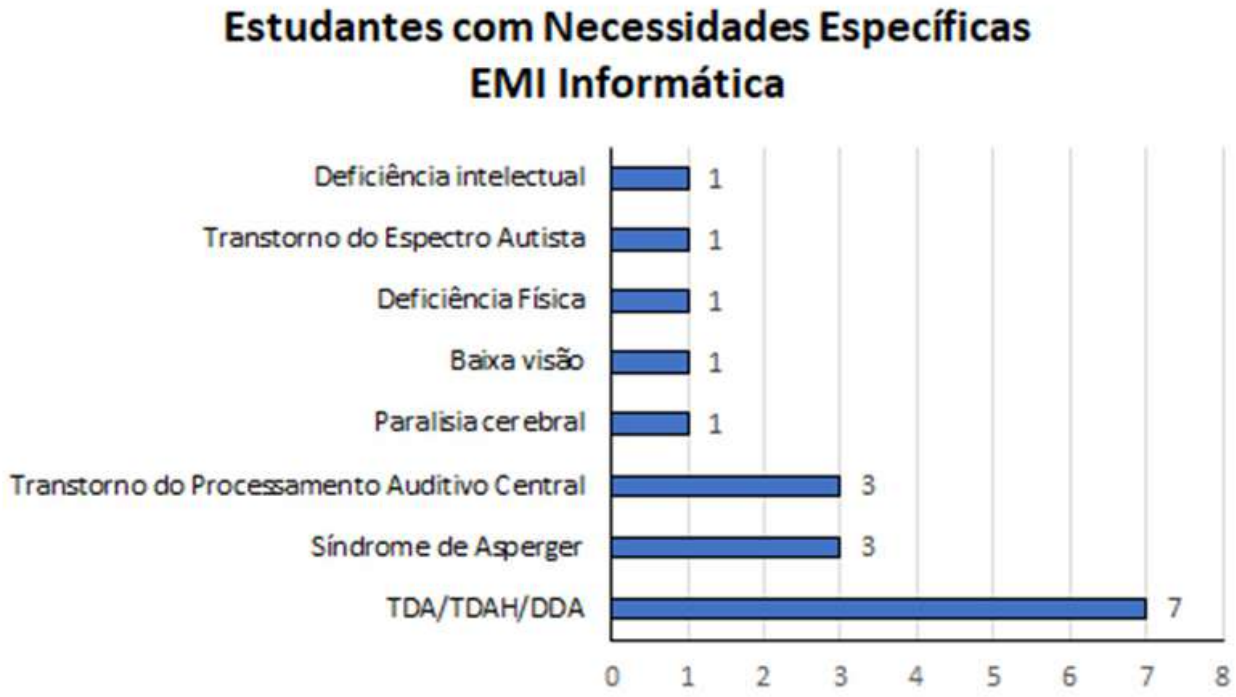
Gráfico 1 - Quantidade de alunos do EMI Informática (Elaborado pelas autoras)



Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica do Instituto Federal de Brasília.

Tomando como base os laudos apresentados no ato da matrícula, foi realizada uma análise da documentação, objetivando desenvolver um estudo sobre as características e as necessidades pontuais de cada estudante para definir as estratégias que seriam adotadas para um melhor aproveitamento do ensino-aprendizagem. A partir desse conhecimento, a equipe técnica formada por membros da coordenação pedagógica, assistência estudantil e coordenação de ações inclusivas participaram de uma formação junto ao CETEFE para estudar caso a caso e, assim, definir orientações para estudante, família e professores.

Gráfico 2: Estudantes com necessidades específicas do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, turmas de 2020 (Elaborado pelas autoras).



Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica do Instituto Federal de Brasília

ISSN 2238-5630
Brasília-DF, v. 11, n. 4, Edição Especial - dezembro de 2022

O gráfico 3 apresenta a distribuição dos estudantes com necessidades específicas nas turmas do Ensino Médio. A partir da visão geral da distribuição desses 18 alunos em suas séries, observa-se que o maior percentual se encontra localizado no primeiro ano do ensino médio.

Gráfico 3 - Estudantes com necessidades específicas por série (Elaborado pelas autoras).



Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica do Instituto Federal de Brasília.

Observamos que esta série requisitou dos profissionais - professores e técnicos - maior atenção se compararmos com os estudantes do segundo e terceiro anos. Os calouros estavam fazendo a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e ainda estavam se adaptando à nova instituição (IFB), ao modelo de ensino técnico integrado e ao ambiente virtual de aprendizagem usado no IFB (*Moodle*). Ademais, o pouco tempo de aula presencial não permitiu que laços entre os estudantes e professores fossem criados, os profissionais não conheciam as necessidades e o histórico educacional, especialmente dos estudantes com necessidades educacionais específicas. A esse cenário acrescentamos o ensino emergencial remoto.

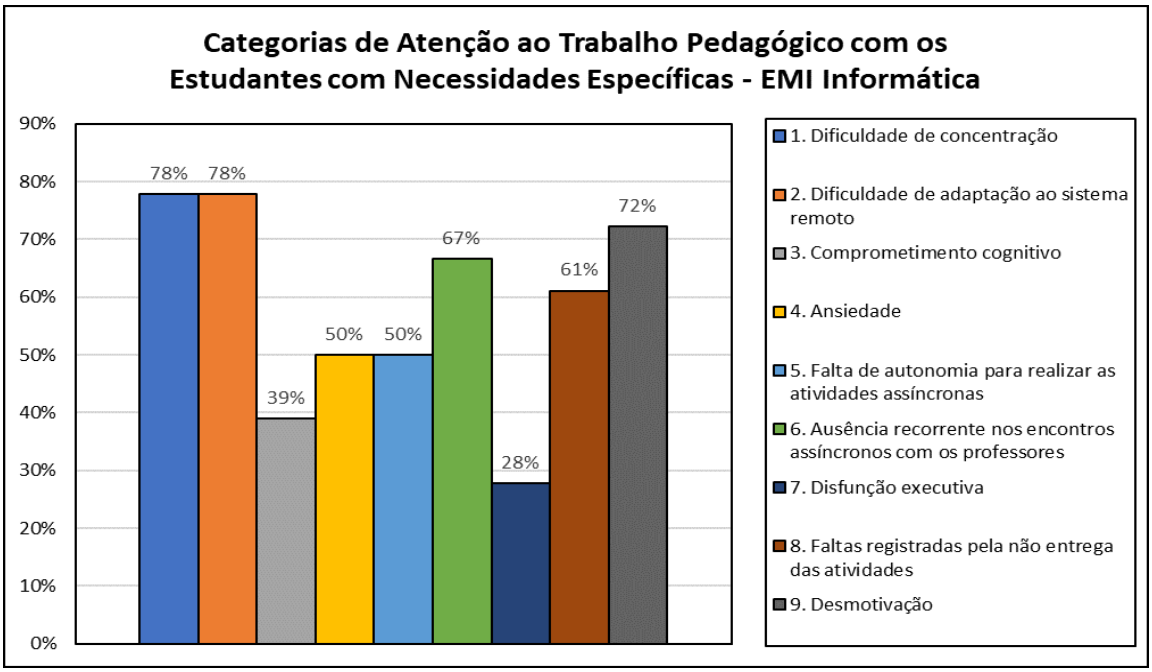
Este contexto exigiu um contato intenso com as famílias e com os professores, buscando uma interlocução escola-família, de forma a atuar preventivamente para evitar desistência e comprometimento do ano letivo. O panorama apresentado resultou em um amplo conjunto de informações, que detinham o feedback dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem, o relato dos responsáveis sobre a evolução do aluno e as dificuldades percebidas, os apontamentos dos professores sobre as atividades realizadas, ausências e déficits, o acompanhamento dos acessos e interações dos estudantes com os colegas e professores no ambiente *Moodle* e as informações obtidas com os demais profissionais do ensino. Buscamos investigar como os discentes estavam reagindo à estrutura emergencial e quais eram os pontos de maior atenção. Estas referências permitiram, a partir de Bardin (2011), compreender e alinhavar os discursos dos profissionais, estudantes e família, dando origem às Categorias apresentadas nesta seção.

A Análise de Conteúdo é um método que permite a vivência do estudo, isto é, colabora para que nos aproximemos da realidade, uma vez que é delimitada como,

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Identificados os discursos, tornou-se possível analisar como os estudantes reagiram à nova estrutura organizacional e às intercorrências que dela emergiram. A análise dos dados apresentada no Gráfico 4, possibilitou-nos verificar determinados aspectos que comprometeram o processo de ensino aprendizagem, especialmente o desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas. Denominamos estes elementos como Categorias de Atenção ao Trabalho Pedagógico com os Estudantes com Necessidades Específicas.

Gráfico 4: Categorias de Atenção ao Trabalho Pedagógico com os Estudantes com Necessidades Específicas Ocorrências observadas durante o ensino remoto - EMI turmas de 2020 (Elaborado pelas autoras).



Fonte: Planilha de acompanhamento da Coordenação Pedagógica.

5.1. Dificuldade de concentração

A partir do momento em que o ensino foi deslocado para um espaço fora do ambiente escolar, fatores externos tornaram-se pontos dificultadores. Identificou-se que muitos estudantes não possuíam espaço específico e próprio para o estudo. Utilizavam cômodos como salas, cozinhas, quartos, muitas vezes divididos com outros familiares, não conseguindo a concentração necessária para a realização das atividades remotas.

5.2. Dificuldade de adaptação ao sistema remoto

Como já mencionado anteriormente, o ensino remoto foi a opção mais viável diante do contexto pandêmico e das informações obtidas a partir da pesquisa realizada pelo campus Brasília. Todavia, é sabido que este modelo requer dos estudantes outra forma de acompanhamento das atividades. O contato diário com o professor e os colegas, as trocas de experiência e a condução do trabalho pedagógico em sala de aula foram substituídos, mas não desempenharam a equivalência afetiva e pedagógica aos estudantes com deficiências.

5.3. Comprometimento cognitivo

Recebemos queixas dos alunos que diziam que não conseguiam aprender os conteúdos que estavam sendo trabalhados. Muitos relataram que não conseguiam se concentrar e rapidamente esqueciam o conteúdo. A dificuldade de organização para seguir um cronograma de estudo por conta própria desenvolveu um alto nível de stress afetando a entrega das atividades.

5.4. Ansiedade

Várias questões podem ser associadas à ansiedade desenvolvida pelos estudantes. De modo mais recorrente, percebeu-se a busca por desenvolver as atividades semanais de uma só vez, sem a devida atenção às realizadas de forma integrada. A diluição das tarefas durante a semana, ou seja, o estabelecimento de uma rotina de estudo desencadeou em vários estudantes uma situação de pressa para terminar as atividades. Este fato provocou uma desatenção, sem observar os comandos das atividades, apresentando produções incompletas e, consequentemente, um baixo aprendizado.

5.5. Falta de autonomia para realização das atividades assíncronas

As famílias dos estudantes alvo deste estudo são, em sua maioria, compostas por trabalhadores, que mesmo com a situação pandêmica precisaram continuar suas rotinas externas de trabalho, dificultando o acompanhamento dos filhos na realização das atividades assíncronas. A falta de conhecimento sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem do IFB (Nead), também se tornou um fator complicador, uma vez que os responsáveis não tinham o conhecimento sobre a plataforma de ensino à distância. Diante desta situação, muitos estudantes

ISSN 2238-5630
Brasília-DF, v. 11, n. 4, Edição Especial - dezembro de 2022

com necessidades específicas apresentaram dificuldades para o desenvolvimento das atividades.

5.6. Ausência recorrente nos encontros assíncronos com os professores

No primeiro e no segundo bimestres, o colegiado do curso estabeleceu que os encontros síncronos seriam importantes, porém optativos aos estudantes. Ao final desse período, identificou-se que a participação dos estudantes estava baixa. Tal fato, levou o colegiado de informática a rever a opcionalidade desses encontros, passando estes a serem contabilizados como parte integrante da avaliação dos estudantes. Mesmo com esta alteração de regramento, os estudantes não se sentiram motivados ou à vontade para expor suas dúvidas nos encontros online.

5.7. Disfunção executiva

O hábito consolidado ao longo da vida pelos estudantes foi rompido de forma abrupta, sem planejamento ou preparação. Identificou-se que muitos ficaram sem referencial para realização das atividades, demandando um trabalho intensivo de 'reprogramação' das atividades, com criação de novos hábitos para a realização das tarefas e orientações claras.

5.8. Faltas registradas pela não entrega das atividades

Considerando que as presenças em cada disciplina foram computadas a partir do envio das atividades semanais assíncronas, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem e, em alguns casos, por e-mail e material impresso, as interferências externas no ambiente, a dificuldade de local de estudo e de compreensão dos enunciados, a falta de acompanhamento direcionado para o desenvolvimento das atividades, tornaram-se pontos agravantes para a realização das atividades assíncronas, contabilizando, assim, percentuais preocupantes de faltas e aprendizagens não realizadas.

5.9. Desmotivação

O curso de Ensino Médio Integrado Informática requisitava em diversos momentos outros ambientes de aprendizagem para além da sala de aula, em especial os laboratórios de informática. Na metodologia já exemplificada, os estudantes explicaram que se sentiam privados desse conteúdo prático. De forma relacionada, há também, relatos recorrentes por parte dos estudantes e responsáveis sobre maior interesse caso as aulas fossem síncronas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a interrupção das aulas presenciais, os espaços educativos passaram a ser gerenciados de maneira remota, trazendo uma nova realidade ao cotidiano escolar, revelando fragilidades adormecidas e potencializando desafios antigos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A dinâmica adotada durante o período de estudo mostrou que o trabalho com os alunos com necessidades específicas precisa avançar para que os prejuízos pedagógicos e individuais dos estudantes sejam minimizados.

As experiências obtidas neste período e os argumentos dos diferentes atores estudados, demonstraram que é necessária uma reorganização do trabalho pedagógico inicial e contínuo em relação aos estudantes com necessidades específicas. Propomos uma organização de trabalho dividido em cinco etapas: (a) acolhimento individualizado com o estudante e família, (b) possibilidade de encaminhamento para avaliação funcional, (c) estudo de caso, (d) reunião pedagógica e (e) adaptação curricular.

Na etapa inicial (a), os estudantes com necessidades específicas e suas famílias teriam um acolhimento individualizado pelos profissionais do ensino; (b) A partir das referências obtidas, seria verificada a necessidade de encaminhamento para avaliação funcional a ser realizada pela CETEFE. (c) De posse dessas informações, seria realizado um estudo de caso sobre as necessidades específicas pelos profissionais do ensino; este procedimento geraria um documento que seria compartilhado com o corpo docente objetivando oferecer um conhecimento mais aprofundado das necessidades dos estudantes para além da deficiência; (d) nessa etapa, propõe-se uma reunião pedagógica com os estudantes com necessidades específicas e suas famílias, realizada com a coordenação pedagógica, corpo docente e demais profissionais do ensino; (seria um momento com mais espaço para a interlocução família-escola), a fim de proporcionar um importante diálogo sobre as adaptações curriculares que necessitarão ser empreendidas com participação efetiva de todos: estudante, família, escola; (e) as ações das etapas anteriores dariam os subsídios necessários para operacionalizar o fluxo de trabalho e viabilizar a aprendizagem do estudante de forma personalizada.

Compreendemos que a partir da articulação desenvolvida entre os profissionais, estudantes e família, os docentes terão maior embasamento para conduzir as adaptações curriculares em suas disciplinas. Tal procedimento, contribuirá para que os estudantes iniciem o ano letivo com suas necessidades já mapeadas e atendidas, favorecendo desde o primeiro dia de aula a aprendizagem significativa.

O trabalho integrado dos profissionais do ensino apresenta-se como um primeiro ponto para o planejamento contínuo. Dada a importância, sugere-se que seja consolidado de forma permanente, com a criação de fluxos e reuniões para um melhor acompanhamento dos estudantes e sistematização dos procedimentos a serem adotados de acordo com os avanços e dificuldades de cada um. Da mesma forma, que sejam instituídas reuniões periódicas com o corpo docente para avaliação

do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes a partir das adaptações curriculares já feitas no início do ano letivo.

Acreditamos que estas proposições possam tornar o trabalho com os estudantes e suas famílias mais humanizado, promover uma educação formativa e uma maior inclusão dos estudantes com necessidades específicas, ampliando as condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, de acordo com as características de cada discente.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 03 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, V.1, n.1 p. 137-131, Jan. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Ed. 12. São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, T. F. A. Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, Número Especial, p. 205- 221, jun. – out., 2020. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647 207.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração**, Revista Holos, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F., SILVA, N. S. (Orgs.) **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um Caminho em Construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnico e Tecnológica em Ciências Agrícolas** - RETTA, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. – 2010. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf#page=88. Acesso em: 05 fev. 2021.

PACHECO, E.; CALDAS, L.; SOBRINHO, M. D. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. In: PACHECO, E.; MORIGI, V. (Orgs). Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania, 2012, p. 14-31. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=GZ2rskM63xwC&oi=fnd&pg=PA14&dq=-institutos+federais+de+educa%C3%A7%C3%A3o+pacheco&ots=jq4ax9VQDT&sig=AY6brzCxT0SSN5kj9XG2vH4-RzVM#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 03 fev. 2021.

CURRÍCULOS

* Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
Instituto Federal de Brasília
http://lattes.cnpq.br/2825588565199742
https://orcid.org/0000-0003-4859-2431

** Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
http://lattes.cnpq.br/8825227377303399
Instituto Federal de Brasília
https://orcid.org/0000-0002-7143-2527