

Práticas inclusivas em tempos de COVID-19:

Memórias e relatos no contexto da educação



Douglas Christian Ferrari de Melo
Organizador

Práticas inclusivas em tempos de COVID-19:

Memórias e relatos no contexto da educação



Douglas Christian Ferrari de Melo
Organizador

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Direção de arte

Carolina Caldas

Design

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

Foto de capa

Kevin Lucas Ribeiro Areas

Revisão

Tassiane Ribeiro

Assistente de revisão

Leticia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas inclusivas em tempos de COVID-19
[livro eletrônico] : memórias e relatos no
contexto da educação / organização Douglas
Christian Ferrari de Melo. -- 1. ed. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2022.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-88977-95-8

1. COVID-19 - Pandemia 2. Educação 3. Memórias
4. Professores - Relatos 5. Práticas educacionais
I. Melo, Douglas Christian Ferrari de.

22-129182

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. COVID-19 : Pandemia : Controle e prevenção :
Educação 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ

28035-581 - Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com

editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação.....	10
1. Educação Física Adaptada e inclusão escolar nos tempos de pandemia: um relato de experiência.....	12
Érica Pereira Neto Estêvam Farias Sá Décio Nascimento Guimarães	
2. O uso das TDIC's durante o isolamento social da Covid-19: adaptação e inclusão.....	23
Luzinete de Souza Oliveira Camila Bruschi Tonon Rosana Monteiro	
3. A alfabetização e a deficiência intelectual: produção de sequência didática.....	39
Ronise Stela Molina Grassi Rita de Cassia Cristofoleti	
4. A concepção de inclusão para estudantes do ensino fundamental em período pandêmico: dados da prática	52
Mariana Garcia Delgado Eliane Aparecida Piza Candido Relma Urel Carbone Carneiro	
5. A inclusão como ferramenta de prática contra-hegemônica no ambiente acadêmico privado	68
Guilherme Giovannini Ruan Almeida de Oliveira Caio Henrique Damasceno Falcão	
6. Desafios e reflexões do cenário pandêmico: as TDIC inovando as práticas pedagógicas inclusivas	78
Joicy de Souza Ribeiro Quitete Michele da Silva Bastos Rodrigues	

7. O papel da família no trabalho colaborativo em tempos de Covid-19	92
Moyana Mariano Robles-Lessa Carlos José de Castro Costa	
8. Análise da ferramenta podcast como recurso didático no ensino de física para pessoas com deficiência visual.....	106
Priscila Valdênia dos Santos Láila Lúcio Dias Raphael Costa Marques	
9. Contação de histórias em diferente meios: recursos de tecnologia assistiva construindo caminhos para práticas inclusivas em tempos de pandemia	121
Caroline dos Santos Florentino de Barros Ingrid Ribeiro da Gama Rangel	
10. Estratégias no NAPNEE campus Campos Centro para atenção aos estudantes com deficiência em tempos de pandemia	131
Érica Pereira Neto Estêvam Farias Sá Décio Nascimento Guimarães	
11. Adaptação curricular no ensino remoto.....	142
Melissa Pereira Mello	
12. O Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia da Covid-19: uma revisão sistemática das publicações	162
Aline Costalonga Gama Shirlena Campos de Souza Amaral	
13. A formação do professor do atendimento educacional especializado: mediação pedagógica do estudante com autismo	181
Adeliana das Graças Lima Scuzatto Rita de Cássia Cristofoleti	
14. Direitos trabalhistas e o exercício da docência: o uso de recursos de tecnologia assistiva em tempo pandêmico.....	198
Aline Souza Tinoco Gomes de Melo Décio Nascimento Guimarães	

15. A pessoa com deficiência na escola: capacitismo e barreiras atitudinais como entraves à emancipação social..... 215

Bárbara Rangel Paulista
Shirlena Campos de Souza Amaral

16. Os alunos com deficiência nas pesquisas estatísticas no período de pandemia da Covid-19..... 231

Daiana Ataíde Miller
Natália Rodrigues Codeço Ribeiro
Linda Jhulian de Souza Batista

17. Conversas sobre medicalização e patologização da/na primeira infância no contexto da Covid-19 248

Adriana Cristina Gomes Oliveira
Andressa Caetano Mafezoni

18. Produção de aulas assíncronas como prática pedagógica remota no ensino de Libras 256

Graziéli Venturine Ahnert Bernardo
Rita de Cassia Cristofoleti

19. Práticas inclusivas por meio da literatura: o audiolivro como possibilidade de acesso a histórias destinadas à infância em tempos de pandemia..... 263

Caroline dos Santos Florentino de Barros
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel

20. Atendimento educacional especializado: adequação curricular, práticas pedagógicas e COVID-19..... 271

Daisy Carla Montanha Cordeiro Cardoso
Elaine Cristina de Moura Gomes

21. Formação de professores do atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia da COVID-19..... 278

Douglas Christian Ferrari de Melo
Michelle Soares Braga de Oliveira Silva

22. A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de COVID-19 286

Eduardo Henrique de Souza Machado
Douglas Christian Ferrari de Melo

23. Direito à educação e aprendizagem: implicações da pandemia da COVID-19 no atendimento educacional especializado 293

Georgia Bulian Souza Almeida

Douglas Christian Ferrari de Melo

Lais Perpetuo Perovano

24. Política de acessibilidade na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas 300

Isabelle da Cruz Fernandes

Agna dos Santos Anicésio

Alexandra Ayach Anache

Apresentação

Prezados leitores, estamos apresentando a vocês mais um resultado da nossa pesquisa sobre os impactos da COVID-19 na Educação Especial no Espírito Santo. Trata-se do livro *Práticas inclusivas em tempos de COVID-19: memórias e relatos no contexto da educação*.

No início do mês de junho, entre os dias sete e nove, foi realizado um evento que contou com a participação de pesquisadores(as) da área de Educação, Epidemiologia e Direitos Humanos. Na oportunidade, foram apresentados artigos nos quatro grupos de trabalho (GT) temáticos do evento, organizados em quatro eixos: Práticas inclusivas e trabalho colaborativo (GT 1); Recursos de tecnologia assistiva (GT 2); Atendimento Educacional Especializado (GT 3); Políticas de apoio ao público da Educação Especial (GT 4).

Desses GTs, saíram 24 trabalhos que compõem este livro. Artigos elaborados a partir de pesquisas realizadas no período pandêmico que abordam desde a Educação Física, passando pela alfabetização e o papel da família, até chegar ao tema da tecnologia educacional em perspectiva inclusiva. Como comprova o livro, o evento foi uma oportunidade de troca de experiências com outros colegas, uma vivência de socialização sobre que estava acontecendo naquele momento bastante complicado para a sociedade e também para os profissionais da educação.

É um material de grande potência, que poderá ser trabalhado especialmente pelos professores da sala de aula regular e da educação especial, os quais encontrarão possibilidades propostas pelos autores. Além disso, é uma obra que também será importante no período pós-pandêmico, uma vez que a educação não foi imune à pandemia, e os processos educacionais daqui para frente serão diferentes.

Além deste livro que o leitor tem em mãos, também poderão ser consultados outros produtos da pesquisa na plataforma PCDES. Por exemplo, nesse espaço

virtual, encontra-se a obra *Pessoas com deficiência, saúde e educação em tempos de COVID-19: catálogo de fontes*. Um livro publicado recentemente, que reúne todas as fontes coletadas pela pesquisa nos dois primeiros anos da pandemia, e que poderão ser consultadas por meio dos links disponíveis. É importante frisar também que a pesquisa conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), por meio do Edital 03/2021, o que possibilitou o seu desenvolvimento e o dos produtos oriundos dela.

Por fim, gostaria de agradecer a todas e todos que participaram do evento que se esforçaram para escrever seus artigos, a Encontrografia Editora, que colabora efetivamente com a realização desta pesquisa, agradecendo também ao professor Décio Guimarães pela parceria. A todas as trabalhadoras e trabalhadores da educação que se viram diante de um desafio enorme e que conseguiram reverter as perdas de aprendizagem, como demonstram pesquisas recentes. Foram os professores que conseguiram proporcionar às pessoas com deficiência uma aprendizagem possível no período pandêmico. Aguardem, pois novos produtos da pesquisa virão. Continuamos na luta em defesa da ciência, contra o negacionismo e em defesa da vida.

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo

1. Educação Física Adaptada e inclusão escolar nos tempos de pandemia: um relato de experiência

Érica Pereira Neto¹

Estêvam Farias Sá²

Décio Nascimento Guimarães³

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.1

Resumo:

A formação em perspectiva inclusiva dos docentes de Educação Física é urgente e necessária. Os cursos de formação de professores passaram por mudanças, inclusive a implementação de novos currículos, como a inclusão da disciplina Educação Física Adaptada. Essa disciplina visa oportunizar práticas e reflexões que respeitem e valorizem a diversidade, construindo estratégias de ensino em perspectiva inclusiva que permitam a participação ativa de todos e todas. Infelizmente, ainda há diversos fatores que prejudicam a sua realização: falta de profissionais qualificados para ministrá-la, poucos materiais pedagógicos adaptáveis para as aulas práticas e espaço físico disponível. Para tanto, o escopo deste estudo é relatar a experiência de uma professora que mi-

1 Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: ericaneto@gmail.com.

2 Mestrando em Ensino e suas tecnologias no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos Centro. Tradutor e Intérprete de Libras. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: estevamfarias@yahoo.com.br.

3 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

nistrou a disciplina Educação Física Adaptada e Inclusão no Curso Superior de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro, Campos dos Goytacazes-RJ. Assim, serão apresentadas as dificuldades encontradas ao lecionar esse componente no período remoto durante a pandemia da Covid-19, como também as práticas pedagógicas em perspectiva inclusiva bem-sucedidas.

Palavras-chave: Educação Física Adaptada. Formação docente. Ensino remoto.

Introdução

A defesa do direito à educação para todas e todos deve ser de conhecimento geral, assim como a defesa da prática da Educação Física no processo formativo do indivíduo. A formação docente em Educação Física necessita abordar a inclusão escolar de modo transversal, além de proporcionar, no componente curricular da Educação Física Adaptada, uma perspectiva inclusiva, que respeite e valorize a diversidade.

De acordo com o Projeto Político Curricular (PPC) (IFF, 2016) do curso de Educação Física do Instituto Federal Fluminense (IFF), os objetivos dessa disciplina consistem em: oferecer experiências teóricas e práticas sobre a Educação Física para grupos prioritários e/ou minorias, ou seja, no planejamento, elaboração e aplicação de conhecimentos. A futura formação profissional escolhida pelos licenciandos deve ser explorada, vivenciada e qualificada para atender toda e qualquer diversidade que exista no cenário escolar.

Diante dessas reflexões, o objetivo deste estudo é descrever as diversidades na experiência de ofertar a disciplina Educação Física Adaptada e Inclusão no Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro no período de ensino remoto em caráter de excepcionalidade, motivada pela pandemia da Covid-19.

Referencial teórico

A Educação Física ainda carrega marcas de uma história excludente, que sofreu influências militaristas, eugenistas e *competitivistas*, com

repercussão tanto na educação básica quanto na formação docente. Há diferentes estudos que mostram transformações nas abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, porém, a valorização ainda é dada à técnica e à habilidade física (FONSECA, 2014).

Pode-se pensar em uma formação docente em perspectiva inclusiva se ainda se vive uma Educação Física que valoriza o corpo mais rápido e mais forte, ou seja, com ações e planejamentos excludentes? Como serão os futuros professores de Educação Física que irão atuar nas escolas? Qual a perspectiva de uma Educação Física que valoriza e respeita a diversidade no âmbito da prática pedagógica?

No curso de Licenciatura em Educação Física, há uma disciplina específica sobre essa abordagem intitulada Educação Física Adaptada (Especial ou Inclusão). Porém, acredita-se na necessidade de abordar a inclusão escolar de modo transversal no processo formativo (GUIMARÃES; NETO, 2021). Não basta apenas ter uma disciplina comprometida com o processo de inclusão escolar; são necessárias reflexões e mudanças nos currículos, nos cursos de formação de professores, para que nenhuma ou nenhum estudante fique à margem do processo de ensino e aprendizagem.

Fonseca e Maia (2021) afirmam que não há necessidade de mudança nos documentos norteadores da Educação Física, mas sim, que exista reflexão, autonomia docente e um olhar mais ampliado para qualquer diferença humana, levando em consideração a formação docente em perspectiva inclusiva. Infelizmente, ainda são presenciadas aulas de Educação Física que permitem a exclusão entre os indivíduos.

Durante o cenário da pandemia da Covid-19, esse olhar ampliado não foi diferente. Pelo contrário, ficou notória a importância da convergência entre o ensino remoto e tradicional por meio da superação vista nas práticas pedagógicas conciliada ao uso das tecnologias. Os professores se reinventaram, fazendo uso de muita criatividade para melhorar as aulas remotas, além de disponibilizarem material em Power Point e links das gravações das aulas (FERREIRA, D.; BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Ferreira, V., Oliveira e Silva (2020) definem as tecnologias de informação e comunicação (TICs) como um recurso para a preparação de ações pedagógicas, cabendo ao professor de Educação Física saber problematizar nas suas aulas discussões sobre a espetacularização do esporte, assim como a ação da

mídia. Melo e Branco (2011) corroboram a afirmativa dos autores supracitados quando alegam que as tecnologias digitais devem ser utilizadas das aulas de Educação Física, pois podem promover diferentes tipos de práticas corporais, favorecendo a pluralidade dos conteúdos e a diversidade cultural:

[...] utilizar-se das tecnologias digitais nas aulas de EF é uma grande possibilidade, pois se torna evidente sua influência no âmbito da cultura corporal de movimento, abre possibilidades a diversas práticas corporais, reproduzindo-as, e também as transformando e constituindo novos modelos de consumo (MELO; BRANCO, 2011, p. 2993).

Este relato de experiência retrata a vivência laboral de uma professora no ensino remoto, buscando uma formação docente que respeite as diferenças a partir de práticas inclusivas na Educação Física Adaptada. Aqui são descritos os desafios e as possibilidades do trabalho docente em perspectiva inclusiva durante o período do ensino remoto.

Metodologia e análise de resultados

O presente trabalho será um estudo qualitativo e narrativo, que permite ao pesquisador apresentar um acontecimento, ou seja, um fato que tenha ocorrido na vida do indivíduo (SOUSA; CABRAL, 2015). O relato apresentado foi desenvolvido com base na experiência da professora da disciplina Educação Física Adaptada e Inclusão, ofertada no Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro, durante a pandemia da Covid-19.

Ao dar início à prática docente de forma remota, por meio da plataforma Google Meet e Google Classroom, a professora relatou que encontrou problemas por se tratar de período atípico — pandemia da Covid-19. Entre as dificuldades apresentadas, a mais frequente, citada por muitos discentes, foi o fato de não terem ou apresentarem dificuldade de acesso à internet. Muitos estudantes tiveram perdas econômicas e financeiras ocasionadas pela pandemia, como também distúrbios emocionais acarretadas pela morte de familiares e amigos.

A pandemia da Covid-19 impactou o processo de ensino e aprendizagem da educação de todo o mundo, trazendo grandes prejuízos para os estudantes. Nesse cenário, O ensino remoto foi uma estratégia emergencial criada para dar continuidade às aulas, que estavam suspensas por conta do risco de contágio da doença (NEVES; VALDEGIL; SABINO, 2021). Começar o ano letivo atípico foi desafiador, o que exigiu primeiramente um planejamento minucioso dos conteúdos e atividades que seriam desenvolvidas.

Nesse cenário, a aula organizou-se em momentos síncronos e assíncronos, apresentando também a redução de encontros com os discentes: apenas um encontro semanal de 60 minutos. Fiorini e Manzini (2016) sugerem que, para que ocorra inclusão nas aulas de Educação Física, o professor não deve adaptar, mas construir uma perspectiva educacional que valorize a diversidade. E, para que isso ocorra, é necessário que exista um planejamento, para que seja sempre enfatizado o potencial do estudante.

Para explorar as aulas práticas que sempre foram ministradas pela professora, fez-se uso de pequenos vídeos, com vivências, que eram trazidos para os encontros síncronos com a finalidade de promover discussões com os estudantes. A partir de então, construía-se um trabalho colaborativo entre docente e discentes, buscando transformações nas práticas pedagógicas e visando uma Educação Física que contemplasse a diversidade e valorizasse as diferenças. Exemplos de vídeos utilizados: esportes paralímpicos, por se tratar de um tema atual para aquele momento em que estava sendo ofertada a disciplina, a Paralimpíada de Tóquio, 2020. Dessa forma, pode-se apontar que:

As contribuições trazidas pela Educação Física Adaptada enquanto área do conhecimento e prática de atividades físicas se tornaram muito importantes para o desenvolvimento do Paradesporto e dos esportes paralímpicos (ROMERO; CARMONA, 2017, p. 37)

Então, surgiu o questionamento: quais as modalidades esportivas da última Paralimpíada? Quais os avanços e retrocessos na Paralimpíada de Tóquio? Após a leitura dos textos disponibilizados sobre o tema e as discussões realizadas no encontro síncrono, o estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física deveria postar na plataforma Google Classroom materiais pedagógicos acessíveis, fazendo uso de novas tecnologias sobre o tema proposto.

A utilização dos recursos tecnológicos e a sua implementação, de forma emergencial, como se pode observar no período pandêmico, ratifica o fato da tecnologia digital estar cada vez mais presente no dia a dia das pessoas, tanto nos momentos de lazer como nas atividades laborais. Logo, parece saudável incorporar essa tecnologia no ambiente educacional (FERREIRA, D.; BRANCHI; SUGAHARA, 2020). Os discentes apresentaram-se interessados sobre esse assunto, mas se sentiram inseguros sobre como realizar adaptações no material para os estudantes com deficiência. Nesse sentido, segundo Minetto (2008, p. 7):

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvidas, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p. 7).

Outro relato apresentado foi o surgimento de muitas dúvidas sobre as regras e tipos de deficiência. O que ficou notório foi a visão ultrapassada e segregadora ainda presente na Educação Física, que busca selecionar os corpos mais fortes, mais rápidos e mais habilidosos e que ainda observam a Paralimpíada como uma superação de corpos. Silva (2008) ressalta essa opinião ao afirmar que a ação e a formação de professores de Educação Física valorizam esse corpo, com técnicas e habilidades físicas.

A seguir, será apresentado um dos materiais pedagógicos acessíveis das modalidades olímpicas, desenvolvido por um discente da disciplina Educação Física Adaptada e Inclusão. Foi solicitado pela professora que o discente aplicasse com pessoas do seu convívio familiar (quando possível), já que se estava vivendo um período de distanciamento social.

Figura 1 – Material pedagógico



Fonte: arquivo pessoal (2021).

Descrição da imagem: recortes quadrados de papelão com desenhos de símbolos de esportes paralímpicos.

Figura 2 – Projeção do material pedagógico



Fonte: arquivo pessoal (2021).

Descrição da imagem: Foto de uma criança de costas, fazendo a projeção da imagem dos quadrados de papelão com os esportes paralímpicos, em uma parede branca, utilizando a lanterna do celular.

Figura 3 – Projeção do material confeccionado



Fonte: arquivo pessoal (2021).

Descrição da imagem: foto de uma criança de costas, fazendo a projeção da imagem dos quadrados de papelão com os esportes paralímpicos, em uma parede branca, utilizando a lanterna do celular.

Os materiais pedagógicos acessíveis são recursos desenvolvidos pelos professores para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência. Gomes, A. e Gomes, V. (2018) afirmam que é necessária a utilização de diferentes estratégias de ensino para que o discente com deficiência não tenha dificuldade para aprender.

Para além de aulas abordando apenas os conteúdos e discussões sobre o tema, a professora vislumbrou a possibilidade de trabalhar a inclusão das tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) com o uso de materiais pedagógicos acessíveis. Isso porque foram confeccionados com materiais encontrados em casa e com baixo custo, e que podem ser transformados em atividades lúdicas, prazerosas e inclusivas.

Considerações finais

O escopo deste estudo foi relatar a experiência de uma professora que ministrou a disciplina Educação Física Adaptada e Inclusão no Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense do campus

Campos Centro durante a pandemia da Covid-19. Assim, foram apontadas as dificuldades encontradas em realizar a confecção de materiais pedagógicos acessíveis, que contemplem a participação de todas e todos. Contudo, resalta-se que as TDIC podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais lúdico e interessante.

O relato de experiência foi desenvolvido para mostrar as dificuldades e experiências exitosas encontradas pelos professores de Educação Física ao terem que adaptar suas disciplinas práticas para o ensino remoto. Além disso, também se apresentou o desafio de ofertar a disciplina Educação Física Adaptada no curso de licenciatura, já que ela é a única que trabalha essa temática. Observou-se que, durante esse período, foram propiciadas discussões construtivas sobre o assunto, contribuindo com a formação de futuros professores de Educação Física comprometidos com a perspectiva inclusiva dentro e fora do ambiente escolar.

Almeja-se que este relato sirva de encorajamento para que demais professores se conscientizem sobre a importância do planejamento e da elaboração de material pedagógico acessível e em perspectiva inclusiva, bem como da implantação das tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) na formação docente.

Referências

- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016.
- FERREIRA, Denise Helena Lombardo; BRANCHI, Bruna Angela; SUGAHARA, Cibele Roberta. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Práxis**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 20-28, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464/2700>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- FERREIRA, Verônica Moreira Souto; OLIVEIRA, Tálita Regina Henrique de; SILVA, Maria Ivonaide Félix Duarte da. Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da educação física no ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS — ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, [s. l.]. **Anais [...]**. [s. l.]: UFSCAR, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1272/946>. Acesso em: 28 jul. 2022.

- FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tmichelifonseca.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Formação docente em Educação Física: a perspectiva inclusiva nos documentos oficiais. **Interacções**, [s. l.], v. 17, n. 58, p. 57-81, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/23950>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- GOMES, Ana Lúcia; GOMES, Vera Lucia. Recursos pedagógicos acessíveis como facilitadores de inclusão educacional do estudante com deficiência visual. **Diálogos Interdisciplinares**, [s. l.], v. 1, n. 5, p. 79-97, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/7354>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- GUIMARÃES, Décio Nascimento; NETO, Érica Pereira. Apresentação. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; NETO, Érica Pereira (org.). **Educação Física em perspectiva inclusiva**: saberes e práticas no processo formativo. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). **Resolução nº 005, de 29 de janeiro de 2016**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação Física do campus Campos Centro, com oferta de 60 (sessenta) vagas, com carga horária total de 3.820 h/a (3.183h), constante no Anexo I desta Resolução. Campos dos Goytacazes: IFF, 2016. Acesso em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2016/resolucao-no-005-de-29-de-janeiro-de-2016-1>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- MELO, S. C.; BRANCO, E. S. O uso das tecnologias de informação e comunicação nas aulas de Educação Física. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2011. p. 2990-3000.
- MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; VALDEGIL, Daniel de Assis; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e325271, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.5271. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271>. Acesso em: 15 maio 2021.
- ROMERO, Cláudia da Rosa; CARMONA, Eduardo Klein. Educação Física Inclusiva e paradesporto: semelhanças e diferenças. **Thema**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 29-42, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/414/281>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade e inclusão na formação de professores**: representações e práticas sociais. 2008. 422 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_katia_regina_xavier_da_silva.pdf. Acesso em: 12 maio.2022.

SOUSA; Maria Goreti da Silva; CABRAL; Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149/102>. Acesso em: 10 maio 2022.

2. O uso das TDIC's durante o isolamento social da Covid-19: adaptação e inclusão

Luzinete de Souza Oliveira¹

Camila Bruschi Tonon²

Rosana Monteiro³

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.2

Resumo:

A pesquisa teve como objetivo apresentar um trabalho desenvolvido com uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com a elaboração de videoaulas e com o apoio do aplicativo de rede social WhatsApp para auxiliar no processo de inclusão de uma aluna com deficiência múltipla matriculada em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública municipal da prefeitura de Cariacica, ES. A fim de assegurar-lhe o currículo, todas as aulas foram desenvolvidas em consonância com as atividades postadas pelos professores regentes na sala de aula virtual (Google Classroom), adaptadas, preparadas, organizadas e editadas pela professora colaboradora das ações inclusivas (PCAI). A ferramenta utilizada para edição das aulas foi o aplicativo kinemaster, que permite uma variedade de possibilidades de edição. Trouxemos teóricos como Mantoan (2003, 2008, 2017), Magalhães (2011) Glat e Pletsch (2012) para discussão da inclusão, e Moran (2007, 2015, 2017), Galvão Filho (2009, 2013) para discussão das tecnologias, entre outros teóri-

1 Professora estatutária na área de inclusão pela Prefeitura municipal de Cariacica, Mestra pelo Instituto Federal do ES (IFES). Cariacica, Espírito Santo. luzineteifes@gmail.com

2 Mestra em Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Professora de ciências e biologia SEDU. Alfredo Chaves, Espírito Santo. k.milatonon@hotmail.com.

3 Professora na área de matemática pela Prefeitura municipal de Cariacica, Pós graduada pela Faculdade Ateneu (FATE). Vila Velha, Espírito Santo. monteiro9191@gmail.com

cos e documentos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que, segundo Gil (2008), os dados foram organizados à luz da técnica de Bardin (2002). O trabalho possibilitou-nos compreender que embora tantas dificuldades e desafios, quão promissor foi o trabalho com o uso das TDIC's. Pensar algo único e particular para atender as necessidades da aluna em questão fez toda a diferença para a vida da jovem. Notou-se ainda, o quanto o uso das TDIC's vem ao nosso encontro no sentido de nos auxiliar na preparação das aulas, tornando-as mais inclusivas e dinâmicas.

Palavras-Chave: Recursos digitais, deficiência múltipla, isolamento social.

Introdução

No final de 2019, o mundo acompanhou o alastramento da doença respiratória Aguda Grave (SARS-2) conhecida como Covid-19. Diante do quadro citado, em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a situação vivida como uma pandemia, atingindo vários países.

Autoridades de todas as nações tiveram que criar estratégias para evitar a propagação da doença, sendo o vírus transmitido por via respiratória (gotículas). O isolamento social, medida adotada em todas as regiões, afetou diretamente a vida da população mundial, impedindo que trabalhadores e estudantes retornassem as suas atividades diárias.

Como forma de evitar a propagação do vírus e por medidas de segurança, no mês de março de 2020, a Prefeitura Municipal de Cariacica, ES (PMC), assim como os demais órgãos de ensino, suspenderam suas atividades escolares presenciais com base no Decreto do municipal nº 055, de 16 de março de 2020, e nº 062, de 21 de março de 2020.

Diante disso, surgiu a necessidade de pensar estratégias que possibilitassem garantir o ano letivo e também o currículo, levando conhecimento e aprendizagem aos educandos mesmo em tempos de isolamento social. Dessa forma, foram elaborados alguns projetos junto a Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC), entre eles podemos destacar o portal *Dever em Casa*, uma plataforma disponível no site da prefeitura. O portal oferece interação com conteúdos pedagógicos de todas as séries e disciplinas, possibilitando que os alunos tivessem contato com o conteúdo diretamente de sua casa. Para

os alunos que não possuíam acesso à internet, o programa foi televisionado denominado *#DeverEmCasaNaTV*, sendo disponibilizado na TV aberta. A plataforma Google Classroom foi de extrema importância, servindo de apoio para postagem dos conteúdos e materiais para os estudantes. Nas escolas, foram criadas conta no Facebook, grupos de WhatsApp para comunicação com os alunos, e atividades impressas para aqueles alunos que não portavam recursos tecnológicos (celular, notebook, tablet) com acesso à internet.

Diante da necessidade de adequação das estratégias pedagógicas antes presenciais e agora ofertadas de forma on-line, professores e toda equipe escolar viram-se em meio a um enorme desafio: elaborar e executar todas as suas aulas com o uso das tecnologias possibilitando aprendizagem a todos os alunos.

Assim, acreditamos que desenvolver um trabalho pedagógico de forma remota para todos os indivíduos, inclusive para as pessoas com deficiência (PCD), mais que profissionalismo é garantir-lhes o que lhe preconiza a lei, assegurando seu direito à aprendizagem, de forma adaptada e garantindo o seu pleno desenvolvimento.

A inclusão das tecnologias na educação auxilia professores e alunos quando utilizadas de forma intencional e adequada. Para Moran, Masetto e Behrens (2007), dentre as diversas vertentes importantes do uso das tecnologias na educação, podemos citar que as mesmas nos permitem realizar o que fazemos ou desejamos, ajudando a ampliar a comunicação e facilitando mudança, possibilitando vivenciar processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender. Galvão Filho (2009) destaca que a utilização e adaptação de alguns recursos para proporcionar acessibilidade às pessoas com deficiência, torna-se a diferença entre poder ou não estudar.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresenta a importância de um planejamento de forma equitativa, reconhecendo e, mais do que isso, valorizando as diversidades existentes no ambiente escolar.

[...] As instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. [...] igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular. (BRASIL, 2018, p.15).

Mantoan (2003) deixa claro que para que o ambiente escolar seja inclusivo de fato, é necessário ressignificar este ambiente, implantando dentro das escolas formas solidárias e plurais de convivência. Concordamos com Glat e Pletsch (2012) quando afirmam que uma vez que a escola considera as diferenças como parte integrante da própria natureza humana, abre espaço para novas possibilidades e dá o primeiro passo rumo ao respeito às pessoas com deficiência.

Referencial teórico

No Brasil demos passos mais significativos com relação à inclusão com a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1961, em que previu o atendimento educacional especializado para as PCDs (BRASIL, 1961). Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), tivemos mais uma vitória em seu artigo 208, que dá o direcionamento do atendimento educacional especializado para o público alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2015). Esse documento cita ainda em seu artigo 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, Mantoan (2008, p. 18) afirma que “É desse direito que as pessoas com deficiência também são titulares, [...]. O objetivo é simplesmente garantir às pessoas com deficiência o acesso a este direito humano, comum e fundamental”. Nesse processo de inclusão, concordamos com Magalhães (2011) quando esclarece que nas atividades educacionais deve-se distanciar de formas segregadas de ensino, pensando sempre em variadas formas de atendimento, uma vez que cada indivíduo é único, singular na forma de pensar, estar e agir no mundo. Dessa forma, não há mais desenvolvimento ou menos desenvolvimento, contudo existem formas de desenvolvimentos diferentes, que necessitam de mediações ou estímulos particulares, próprios às singularidades inerentes a cada indivíduo.

Temos acompanhado, assim, todo um movimento legislativo e teórico no sentido de promoção e de discussão sobre inclusão das PCDs. Percebe-se que as escolas e a sociedade em geral têm se adequado nas ações inclusivas.

Acreditamos que, no contexto educacional, as tecnologias são fortes potencializadoras na promoção de inclusão escolar de alunos com deficiência. Pedro e Chacon (2013) salientam que as pesquisas têm mostrado que o computador é um ótimo instrumento para auxiliar no desenvolvimento amplo das PCDs, uma vez que o mesmo possibilita desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e comunicativo. Sasaki (2009) destaca que a inclusão é quando a sociedade se modifica e concebe estratégias para incluir a todos os indivíduos. Criando assim, um ambiente pautado na equidade e que ofereça oportunidade a todos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência considera PCD

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 01).

Quanto à deficiência múltipla, compreende a associação de duas ou mais deficiências, podendo ser de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social (BRASIL, 2006).

Galvão Filho (2013, p.18) ressalta que, dada a vantagem da equiparação de oportunidades possibilitadas pelas tecnologias, propicia a eliminação de barreiras (motoras, visuais) para aprendizagem, tendo, por conseguinte, “[...] a eliminação dos preconceitos, como consequência do respeito conquistado com a convivência, aumentando sua autoestima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e seus pensamentos”. Para Moran (2015), com a internet houve a disseminação de muitos cursos e material disponível e acessível a todos, a tecnologia possibilitou a integração de todos os espaços, alcance ao número grande de indivíduos, além de poder aprender em qualquer hora e lugar. Valente (2014) relata que os potenciais das tecnologias para a comunicação são grandes, é possível perceber mudanças significativas nos processos de comunicação, mudando com isso a maneira como acessamos e recebemos informações. Sem contar que “[...] as TICs podem ser extremamente úteis como ferramentas cognitivas, desempenhando diferentes papéis” (VALENTE, 2014, p. 144).

Para esse teórico:

O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estão nas mãos de educadores, gestores (e estudantes)

com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede (MORAN, 2017, p. 01).

Sendo assim, com o início da pandemia da Covid-19, este processo de “transição” entre aulas presenciais e as aulas on-line com o uso da TICs, houve uma acelerada dentro das instituições de ensino, uma vez que já não se tratava de uma escolha, e sim de uma única saída. Embora a enorme dificuldade por parte de alguns educadores a fazerem uso das tecnologias na elaboração de suas aulas, a situação de emergência vivida neste período ocasionou na substituição (forçada) do ensino presencial pelo EAD. Sendo assim, instituições de ensino e educadores tiveram que assumir inúmeros desafios, implantando em suas aulas as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), na qual a elaboração de videoaulas foi um dos recursos pedagógicos encontrados para oportunizar aos alunos apropriação de conhecimentos em um contexto de ensino emergencial, ainda que em muitas vezes professores e alunos não dispusessem de equipamentos apropriados, internet de qualidade e educadores preparados para a utilização pedagógica dos dispositivos tecnológicos (SANTOS; ANDRADE, 2021).

Metodologia e análise de resultados

A aluna e a pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido com uma aluna diagnosticada com deficiência múltipla matriculada em uma turma de segundo ciclo da EJA de uma escola pública municipal na cidade de Cariacica, ES. Com o objetivo de preservar a imagem da discente participante da pesquisa, foi dado o nome fictício de “Vitória”. Dentre as deficiências da aluna, podemos destacar: deficiência intelectual, deficiência física, uma vez que aluna faz uso de cadeira de rodas e tem membros inferiores e posteriores atrofiados, apresentando sério comprometimento na fala, dificultando a comunicação. Ressaltamos que, embora a dificuldade na comunicação entre as pesquisadoras e a aluna, as trocas de informações foram satisfatórias, visto que a participante já desenvolvia o acompanhamento

a alguns anos com uma das pesquisadoras envolvidas. Dessa forma, ambas já desenvolveram estratégias de comunicação que suprem as necessidades do dia a dia, situação que não se aplica no convívio social com pessoas que a conhecem recentemente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que, segundo Gil (2008), configura-se como um estudo aprofundado sobre um objeto. Com relação à análise de dados, os mesmos foram organizados à luz da técnica de Bardin (2002) que, para a autora, a análise de conteúdo é uma técnica metodológica aplicável aos mais diversos tipos de discursos.

O método

Com o objetivo de garantir à aluna o direito à educação mesmo em tempo de pandemia e de distanciamento social e, ao mesmo tempo, garantir-lhe o currículo do que foi proposto para sala de aula, porém de forma inclusiva, foram necessárias algumas adaptações. Pois “embora os objetivos sejam os mesmos para todos os alunos, o conteúdo a ser ensinado, as atividades a serem desenvolvidas e as estratégias de ensino precisam de adaptações, respeitando as potencialidades de cada um” (PEDRO; CHACON, 2013, p. 196).

Sendo assim, professora de inclusão, pedagogas, coordenadoras, professora regente e família se uniram a fim de consolidar um trabalho em equipe de forma profícua. Como já citado anteriormente, a PMC, durante o período de distanciamento social, oportunizou recursos e estratégias variadas para que as aulas pudessem continuar mesmo que de forma remota. Um desses recursos foi o uso da ferramenta do Google Sala de aula (Google Classroom), uma plataforma on-line de interação entre professores e alunos. Posto isso, as atividades foram postadas na referida sala de aula virtual de acordo com a série ou ciclo e de forma interdisciplinar. As atividades foram organizadas de forma diversificada sendo: textos, questionários, vídeos, imagens, músicas entre outros. A cada quinzena, era necessário que os professores alimentassem a plataforma.

Assim, a cada atividade postada, a professora de PCAI acessava a sala de aula virtual para tomar ciência das atividades para aquela quinzena e, com base nas propostas, organizava a adaptação para a referida aluna. Em conjunto, a professora PCAI, regente e pedagoga concluíram que a melhor forma de atender as particularidades da aluna e ao mesmo tempo garantir-lhe o ensino e o currículo seria por meio de videoaulas organizadas pela professora de

inclusão, e a comunicação entre família-escola-professora PCAI ocorreria via WhatsApp.

Dessa forma, quinzenalmente a professora de inclusão acessava a sala de aula virtual, se adentrava a respeito do tema estudado e, com base nesse último, elaborava a videoaula para a aluna de acordo com o tema estudado. Após esse momento, o vídeo era encaminhado a pedagoga e em seguida enviado para a família.

Em sua maioria, as videoaulas foram organizadas apresentando a seguinte estrutura:

- Apresentação de uma vinheta com o nome da escola, turma da aluna, data da aula e tema a ser estudado. Durante a apresentação da vinheta, um fundo musical e tudo o que era falado também aparecia abaixo da tela em letra bastão maiúscula.
- Em seguida, a professora saudava a aluna e apresentava a proposta da aula e como a mesma ocorreria, ressaltando a importância do retorno das atividades realizadas, que poderia ser em forma de vídeo apresentando a realização das atividades ou por meio de fotos dependendo da proposta.
- Após esse momento, era apresentando um pequeno vídeo retirado da plataforma Youtube, geralmente musical, em que apresenta o conteúdo para aquela quinzena. Por exemplo, na primeira quinzena foi abordado sobre o Coronavírus, e foi explorado um vídeo em que apresentava o que é, sintomas e cuidados. A opção por vídeos mais musicais do que falados deu-se pelo fato da aluna gostar de música e apresentar maior atenção e interação quando o conteúdo é explorado com música.
- Após a apresentação do vídeo cantado, a professora “entrava em cena”, reforçando de forma oral e explicativa o que havia sido apresentado no vídeo.
- Em seguida, a professora PCAI orientava a aluna para a realização das atividades. Esta, por sua vez, ocorria por meio de perguntas orais. Outras propostas como explicação pela própria educanda sobre o conteúdo explanado e elaboração de um vídeo sobre o tema estudado também foram adotadas. Importante esclarecer que a maioria das ati-

vidades ocorreram de forma oral, uma vez que a atrofia demasiada dos membros superiores da aluna dificulta a realização de atividades manuais como escrever ou pintar.

Vale destacar a importância do uso dos recursos como o WhatsApp para a interação e comunicação com os responsáveis pela aluna e do aplicativo Kinemaster para elaboração das videoaulas, tornando a aula mais inclusiva e com maior qualidade. O aplicativo Kinemaster trata-se de um aplicativo de edição de vídeos com inúmeros recursos para edição, entre eles podemos citar: combinar e adicionar camadas de vídeos, assim como imagens, adesivos, efeitos especiais inclusive de textos podendo até ser escrito à mão, adição de legenda em vídeos e também os inverter, separar, cortar, controlar a velocidade, além de filtros de cores variadas. Esses recursos foram de suma importância para a realização do trabalho, uma vez que durante a produção fizemos uso de mecanismos como: adição de legenda, juntar, cortar e adiantar trechos dos vídeos, adicionar fundo musical, adição de imagens, entre outros.

Análise dos resultados

Sabemos que o envolvimento e participação da família no processo educacional faz total diferença para o desenvolvimento do educando. Ao ser apresentada a família a metodologia escolhida para a aluna participante, observou-se de início um desconforto com a responsável, uma vez que a mesma se sentia insegura e despreparada para lidar com aparatos tecnológicos. Nessa perspectiva, Dias, Santos e Abreu (2021) enfatizam que entre as dificuldades enfrentadas no ensino remoto durante a pandemia, pode-se destacar: a falta de acesso à internet, o analfabetismo dos pais e/ou responsáveis, as rotinas de trabalho extensas, a não compreensão da natureza e a importância das brincadeiras no desenvolvimento das crianças, dentre outros fatores.

Diante desse impasse, foi necessário realizar todo um trabalho de convencimento de que era possível, ao passo que a família também era capaz de conseguir. Para que a aluna não perdesse os conteúdos, foi sugerido uma primeira aula para identificação das dificuldades com as ferramentas. Ao destacarmos as barreiras a serem enfrentadas no cotidiano, Mantoan (2008) enfatiza que é possível ultrapassar os obstáculos que julgamos intransponíveis, sentirmo-nos capazes de realizar o que tememos. Diante disso, estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades inte-

ressadas, e instalando no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência (MANTOAN, 2003, p 08).

Ao analisarmos o primeiro vídeo enviado pela família contendo as respostas das atividades propostas, foi possível identificar a educanda bastante alegre e empolgada com a novidade. Acreditamos que tamanha empolgação deva ser ao fato do uso dos recursos tecnológicos, cujo mesmo foi uma novidade para a estudante. Também tamanha alegria pode ser explicada pelo motivo da possibilidade de poder interagir diretamente com a sua professora. Ver a professora, ouvir seu nome durante a apresentação dos vídeos, saber que aquele trabalho foi realizado exclusivamente para ela, foi fundamental para autoestima da aluna e para que a mesma se interessasse por dar continuidade aos trabalhos. Daí a importância de compreender o que Magalhães (2011, p. 80) nos aponta quando o mesmo afirma que: “[...] Cada pessoa é única, singular na sua forma de ser e de estar no mundo”. Se apropriar desse preceito como premissa foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Podemos ainda destacar que, embora pouca utilização de textos escritos, no sentido de leitura, a interação com os vídeos curtos e dinâmicos funcionaram de forma bem prática e atenderam ao objetivo, uma vez que por meio dos feedbacks das atividades foi possível notar que aluna apropriou-se dentro do esperado do conteúdo proposto. Nesse sentido, Pedro e Chacon (2013, p. 195) nos pontuam que “São indispensáveis as adaptações, ao se falar sobre inclusão de alunos com deficiência [...]”. Por vezes, pequenas adaptações nas atividades são suficientes para se ter sucesso, durante a execução das atividades propostas em sala [...]”.

Durante o trabalho realizado, foi possível observar que por diversas vezes a aluna relatou saudades da escola, dos professores, da convivência com os colegas. Sabemos que o ambiente escolar, além de um ambiente de convivência e aprendizado de conhecimento científico, configura-se como um espaço de interação e de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, não só cognitivo, mas também afetivo, social e entre outros. Ao falarmos sobre aprendizagem, Mantoan (2003, p 34-35) destaca que “as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, [...] espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”.

Dentre as dificuldades para a realização do trabalho, podemos citar a falta de conhecimento e prática com os recursos tecnológicos, que era novidade

tanto para a docente quanto para a família. Também destacamos a pouca interação entre professora regente e aluna com deficiência, ficando a realização das atividades mais a cargo da professora PCAI, o que deixa claro a importância de professores especializados e capacitados para auxiliarem os professores regentes.

Vale destacar que o comprometimento e responsabilidade com relação aos alunos PCDs na escola é de todos os envolvidos no processo de ensino. Assim, não cabe somente a professora regente, a pedagoga ou a professora PCAI pensar estratégias para esse público, mas sim a todos. No entanto, com relação aos alunos público-alvo da educação especial, nem sempre isso se aplica. Durante o período de isolamento social, essa distinção ocorreu de forma ainda mais evidente, uma vez que durante a pesquisa todas as atividades voltadas para a aluna participante da pesquisa ficaram a cargo da professora de educação especial. Neste sentido, Mantoan (2003, p.17) é clara ao afirmar que “continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais”.

Por meio do acompanhamento das interações na sala de aula virtual, foi possível notar que não houve acesso pela família. Outra dificuldade observada é que o retorno das respostas das atividades não aconteceram de forma contínua por parte da família, havendo momentos em que as mesmas eram realizadas e em outros momentos não. Nesse sentido, Santos e Andrade (2021) nos relatam que a efetiva participação da família já é um desafio durante o ensino presencial, vindo se agravar durante o ensino remoto, exigindo ainda mais da família para a realização das atividades. Isso pôde ser vivenciado durante a nossa pesquisa.

Considerações finais

A pesquisa aqui em questão teve como objetivo apresentar informações referente a um trabalho realizado durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2021 com o uso das TICs, mais precisamente com o uso de videoaulas com interação por meio do aplicativo de rede social WhatsApp para auxiliar no processo de inclusão de uma aluna com deficiência múltipla matriculada na turma da EJA segundo ciclo em uma escola pública na prefeitura de Cariacica.

Com fim de garantir-lhe o currículo todas as aulas foram pensadas em forma de videoaula (principal recurso pedagógico) desenvolvidas em consonância com as atividades postadas pelos professores regentes na sala de aula virtual Google Classroom e adaptadas, preparadas, organizadas e editadas pela professora colaboradora das ações inclusivas.

Ao longo do trabalho, foi possível verificar o quão desafiador é desenvolver um trabalho inclusivo e de forma remota. As dificuldades recaem sobre as mais variadas formas, a saber: o despreparo tanto da família quanto da escola para lidarem com recursos tecnológicos, o poder socioeconômico, ou melhor, a ausência dele, interfere na realização de um bom trabalho, ora era internet de baixa qualidade, ora o mesmo (e até único) aparelho celular para uso de todos da mesma família. Vale destacar que, no caso dos alunos público-alvo da educação especial, temos outras dificuldades dada a particularidade da situação, percebendo em alguns momentos o descrédito da família na possibilidade de promoção de um trabalho inclusivo, com conteúdos científicos. Quanto à escola, nota-se que as ações inclusivas, no que tange preparar atividades para estes alunos, recaem especificamente sobre o professor de educação especial, pois os demais profissionais não se sentem “responsáveis” por esses alunos.

Embora tanta dificuldade e desafios, foi possível constatar o quanto promissor foi o trabalho, pensar algo único e particular para a aluna em questão fez total diferença na vida da jovem, onde a cada videoaula preparada exclusivamente para ela (ouvir seu nome, perguntar se estava bem, esclarecer que aguardava o retorno etc.) foi o diferencial. Acreditamos que tenha tido efeitos significativos sobretudo em sua autoestima.

Notamos ainda o quanto o uso das TDIC's vem ao nosso encontro no sentido de nos auxiliar a preparar aulas mais inclusivas, podendo citar de modo especial o uso do aplicativo Kinemaster que fez toda a diferença na produção dos vídeos para as aulas. Por último, não podemos deixar de esclarecer que as ideias apresentadas não se findam por aqui. É amplo e extremamente importante discutir de forma contínua como o uso das TDIC's, (no caso aqui de videoaula, que pode ser pensando, por exemplo, para alunos com deficiência que se encontram afastados da sala de aula por algum motivo, ou até mesmo aqueles em regime de atendimento educacional especializado domiciliar, uma vez que, embora “acabado” a pandemia, as videoaulas ainda são importantes em determinadas situações) podem nos auxiliar na promoção de um trabalho inclusivo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022

BRASIL. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Seção 1, p. 1, ed. extra. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Parceria: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

CARIACICA. Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 055, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde, no Município de Cariacica, em razão de surto de doença respiratória – 1.5.1.1.0 – coronavírus. 1282. ed. Espírito Santo: Diário Oficial do Município de Cariacica, 2020. Disponível em: <https://transparencia.cariacica.es.gov.br/MostraArquivo.ashx?ArquivoId=2222>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CARIACICA. Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 062 de 21 de março de 2020**. Dispõe sobre as novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde, no Município de Cariacica, em razão de surto de doença respiratória – 15.1.1.0 – coronavírus. Edição nº 1286 – Extra. Cariacica: Diário Oficial do Município de Cariacica, 2020. Disponível em: [https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/DIA%CC%81RIO%20OFICIAL%2021-03-2020%20-%20EDIC%CC%A7A%CC%83O%20N%C2%B0%201286%20-%20EXTRA\(assinado\).pdf](https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/DIA%CC%81RIO%20OFICIAL%2021-03-2020%20-%20EDIC%CC%A7A%CC%83O%20N%C2%B0%201286%20-%20EXTRA(assinado).pdf). Acesso em: 24 jul. 2022.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SEME nº 037, de 13 de abril de 2020**. Estabelece o projeto de interação online com os alunos da Rede Municipal de Educação de Cariacica, em razão da suspensão das aulas durante a pandemia gerada pelo covid-19. 1301 ed. Espírito Santo: Diário Oficial do Município de Cariacica, 2020. Disponível em: [https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2014-04-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201301-3%20\(assinado\).pdf](https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2014-04-2020%20-%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201301-3%20(assinado).pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

DIAS, Adelaide. SANTOS, Isabelle Sercundes. ABREU, Ricardo Pereira de. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-seis**, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, v. 23, n. especial, p.101-124, jan. 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3055780-crian%C3%A7as-com-transtorno-do-espectro-autista-em-tempos-de-pandemia-contextos-de-inclus%C3%A3oexclus%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil. Acesso em: 21 jul. 2022.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes, 2013. p. 207-235.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livros, 2011.

MANTOAN, Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030/3366>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- MORAN, José Manoel. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem inovadora**. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papyrus, 5. ed., cap. 4, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 01 mai. 2022.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de.; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, v. II, p. 15-33, 2015. *E-book*. ISBN: 978-978-85-63023-14-8. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022.
- MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRES, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. Campinas: Papyrus, 2007.
- OMS. Organização Mundial da Saúde declara pandemia do novo coronavírus: Mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas. **UNA-SUS**, 11 mar. 2020. *Online*. Disponível em: [https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus#:~:text=Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde%20declara%20pandemia%20do%20novo%20Coronav%C3%ADrus,-Mudan%C3%A7a%20de%20classifica%C3%A7%C3%A3o&text=Tedros%20Adhanom%2C%20diretor%20geral%20da,Sars%2DCov%2D2\)](https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus#:~:text=Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde%20declara%20pandemia%20do%20novo%20Coronav%C3%ADrus,-Mudan%C3%A7a%20de%20classifica%C3%A7%C3%A3o&text=Tedros%20Adhanom%2C%20diretor%20geral%20da,Sars%2DCov%2D2).). Acesso em 21 jul. 2022.
- PEDRO, Ketilin Mayara; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: estratégias utilizadas. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 195-210, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a05v19n2.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16. mar./abr. 2009. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 21 jul. 2022.
- SANTOS, T. F. dos S. dos; ANDRADE, S. V. R. de. O uso de vídeos como recurso pedagógico no ensino remoto. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 1201-1212, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62282>. Acesso em: 8 mai. 2022.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação José Armando. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: <http://unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/viewFile/17/24>. Acesso em: 21 jul. 2022.

3. A alfabetização e a deficiência intelectual: produção de sequência didática

Ronise Stela Molina Grassi

Rita de Cassia Cristofoleti

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.3

Resumo:

O artigo trata do tema sobre alfabetização e deficiência intelectual trazendo uma análise sobre como se configuram as práticas em alfabetização das professoras do ensino fundamental anos finais (6^o ao 9^o), na área da deficiência intelectual, em escola estadual no âmbito da SRE Linhares. O trabalho investiga se a sequência didática com foco em atividades de alfabetização produzida pelos docentes de forma coletiva atreladas às suas práticas cotidianas, colaboram para a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, especificamente estudantes com deficiência intelectual, possibilitando o avanço do seu desenvolvimento cognitivo e social. No âmbito da abordagem qualitativa, o estudo estrutura-se com aporte teórico na perspectiva histórico-cultural defendida por Vygotsky, sendo utilizadas técnicas como: análise documental referente ao processo histórico de escolarização de estudantes com deficiência intelectual da escola envolvida na pesquisa; diálogos com os grupos focais organizados a partir de temas norteadores, assim como a produção coletiva de uma sequência didática e trabalho de observação participante na sala de atendimento educacional especializado. A pesquisa está sendo realizada de forma presencial e, de forma geral, as dificuldades e os desafios no tocante a alfabetização no contexto de pandemia e pós pandemia perpassam todo o campo de pesquisa e análise. As considerações finais evidenciam a relevância de propiciar momentos de reflexões e discussões coletivas sobre a importância da utilização de novas práticas alfabetizadoras, com a produção de sequências di-

dáticas e materiais acessíveis de forma a serem inseridos no planejamento do currículo da escola.

Palavras-Chave: Alfabetização, Deficiência Intelectual, Práticas Pedagógicas, Perspectiva Histórico-Cultural.

Introdução

A educação inclusiva não deve significar apenas a inserção da criança no ambiente escolar ou a efetivação de sua matrícula, mas a adequação da escola no atendimento às suas peculiaridades de vida e aprendizagem. Para os educadores da atualidade, representa um desafio entender e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

Refletir sobre o ensino de pessoas com deficiência significa colocar questões a respeito de como se tem dado as práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem, mais especificamente em alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, e a partir desse aspecto pensar em como essas práticas têm contribuído para o avanço em seu processo de leitura e escrita.

Portanto, o interesse por esse estudo surgiu pela minha aproximação, que foi sendo construída ao longo do tempo de trabalho com o ensino fundamental e das inquietações e experiências vivenciadas em minha trajetória como supervisora escolar da SRE Linhares, na modalidade da educação especial, onde foi possível observar no cotidiano das/nas práticas pedagógicas de professores da sala comum e de atendimento educacional especializado, necessidade na elaboração de atividades de alfabetização contextualizadas e acessíveis aos estudantes com deficiência intelectual (estando ainda mais centradas atividades de natureza prática, repetitivas e de pouco significado cultural, bastante distante daquilo que está proposto para todos os alunos da escola regular) e certa resistência quando se menciona a necessidade de adequação da prática docente para atender ao público da educação especial.

Impulsionada pelo desejo de fortalecimento do processo educativo iniciado por reflexões constantes em torno das práticas em alfabetização no contexto da educação especial, culminou-se nesta investigação a proposição de estratégias de ensino visando tornar os conteúdos curriculares acessíveis. Além disso, propõe-se contribuir para o processo de ensino aprendizagem, tendo

em vista a utilização dos caminhos alternativos que, se realizada de forma coerente, novas possibilidades de aprendizagem serão direcionadas e oferecidas.

Partindo do pressuposto que outras possibilidades de aprendizagens podem ser desenvolvidas a partir da intervenção/mediação pedagógica, esse trabalho está embasado nas contribuições da psicologia na interface com a educação, tendo como referência teórica, os estudos da perspectiva histórico-cultural desenvolvidos por Vygotsky (1997, 2011, 2012), com ênfase nos caminhos alternativos ou recursos especiais. Sendo assim, este estudo analisa aspectos que permeiam a prática pedagógica voltada para a alfabetização na área da deficiência intelectual a partir do acompanhamento do cotidiano das professoras dos 7º anos do ensino fundamental anos finais na área da deficiência intelectual, em uma escola estadual no âmbito da SRE Linhares e como essas práticas influenciam no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Referencial teórico

Discutindo o objeto de estudo, a partir da especificidade da educação especial, a pesquisa estrutura-se com base na contextualização de aspectos históricos e culturais que configuram as práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência intelectual e também na abordagem da alfabetização na escolarização desse público. Como referência central, baseia-se nos estudos de Vygotsky e colaboradores inseridos na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano.

No contexto histórico do ensino, observa-se que, nos últimos anos, tem ocorrido nítida ampliação das referências aos estudantes com deficiência nos registros legais e nos textos de políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. Ou seja, mostram que foi conquistado o direito do acesso ao ensino comum para os estudantes com deficiência.

No que se refere à organização curricular que atende ao estudante público-alvo da educação especial, compreende-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) – e suas reformulações a partir da redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que estabelece que os sistemas de ensino têm como obrigatoriedade a oferta de

educação às pessoas com deficiência por meio de instrumentos como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, que deve ser proporcionado àqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, atendimento diferenciado, a fim de que alcancem a aprendizagem pretendida pela escola.

Cabe ressaltar que, segundo Góes (2007, p. 72), os documentos oficiais desde a Constituição Federal de 1988 até o das legislações e documentos específicos relativos às necessidades especiais de aprendizagem,

[...] propõem formas flexíveis desse atendimento educacional, insistindo na adequação de recursos e procedimentos de ensino. Alertam para o risco de se implementar a inclusão por meio, simplesmente, da matrícula na classe comum, ignorando necessidades específicas.

Destaca, ainda, a preocupação pela forma como está sendo realizada a adequação curricular, tendo em vista que é restrita e as salas de aulas em condições excludentes. Nesse sentido, a análise da autora é que, caso não altere o delineamento curricular e as metodologias, e se não estabelecer um esquema de suporte ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com singularidades específicas de aprendizagem. Aponta assim, para a necessidade de criar formas culturais singulares, que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento que implicam o uso de recursos especiais para o ensino nos processos escolares, de acordo com a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vygotsky (2011, 2012).

Nesse sentido, compreende-se que a adequação curricular para os estudantes com deficiência, assim como a organização de estratégias pedagógicas e a utilização de recursos didáticos acessíveis se tornam primordiais para possibilitar um ensino de qualidade aos estudantes público-alvo da educação especial. São indispensáveis projetos diferenciados para além de pequenos ajustes.

Cristofoleti e Nunes (2019), ao analisarem o desafio para os educadores da atualidade, afirmam que a escola necessita rever seus conceitos e práticas pedagógicas, a fim de encontrar caminhos para ensinar aos estudantes com deficiência intelectual nas suas especificidades de aprendizado, levando em

consideração as condições e oportunidades organizadas pelo espaço escolar e permitindo ao estudante a superação de obstáculos pessoais, sociais e relacionais. Isso implica a necessidade de práticas diversificadas e acessíveis para que o aluno possa ser efetivamente inserido no ambiente escolar, a partir do atendimento de suas necessidades pedagógicas.

Tendo em vista a concepção dinâmica e prospectiva de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (1997) alerta que é preciso superar a ideia de investir apenas dentro dos limites dos diagnósticos clínicos e educacionais tradicionais, destacando o enfoque biológico da deficiência e investir, portanto, nas capacidades emergentes e possibilidades existentes de cunho social e histórico. Há urgência em olhar para os sujeitos quanto à especificidade de sua constituição e não para sua deficiência como um aspecto limitador de sua aprendizagem, pois a vida humana é mais que o corpo, vai além da doença, além da diferença, além da deficiência.

No caso da deficiência mental, o educador precisa privilegiar potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter uma concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer (GÓES, 2002, p.103).

Compreende-se então que há cada vez mais necessidade de buscar um novo olhar sobre o estudante com deficiência intelectual, olhar o outro como pessoa antes de tudo e não a deficiência. É uma necessidade da sociedade atual que tem como proposta a democratização de acesso à educação, independentemente de classe, etnia e deficiência.

Partindo desse pressuposto, a escola necessita rever as suas práticas pedagógicas e encontrar novos caminhos para ensinar às crianças com deficiência intelectual, dando-lhes condições de desenvolvimento de habilidades úteis na vida pessoal, social e relacionais, a partir de suas necessidades e possibilidades e, portanto, que seja inserido no ambiente escolar.

Nesse sentido, a abordagem histórico-cultural considera que, por meio da mediação do outro, o ser humano atribui sentido ao seu redor. Dessa forma, o homem vai desenvolvendo internamente as suas funções psicológicas

superiores, atribuindo um significado intrapsíquico a partir dos significados construídos nas relações sociais intersíquicas (VYGOTSKI, 1997), sendo fundamentais para essa mediação os signos e os instrumentos. Assim, entende-se a importância da interação social no desenvolvimento intelectual das crianças com deficiência.

Ao se referir à especificidade de aprendizagem de estudantes com deficiência, Vygotsky (2011) argumentou que as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as crianças, ressaltando, porém, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que sua aprendizagem requer o uso de caminhos alternativos e recursos especiais.

No campo educacional, diante da condição de deficiência, é preciso criar formas culturais singulares que permitam mobilizar as forças compensatórias. Trata-se de caminhos indiretos que podem ser constituídos por materiais que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades da criança com deficiência intelectual. Vygotsky (2011) afirma que a escola precisa utilizar de mecanismos no sentido de estimular a interação do estudante com deficiência com os demais. Nesse sentido, a deficiência é considerada como algo constitutivo, sendo apenas parte de sua vida.

Assim, a partir dessas considerações, a acessibilidade ao currículo e as peculiaridades de aprendizagem dos estudantes com deficiência são discussões que perpassam o campo educacional e precisam ser analisadas, sabendo-se que a educação especial é uma modalidade de ensino, atendendo e organizando-se no cumprimento de dispositivos legais e político-filosóficos (BRASIL, 2008).

Levando-se em consideração a área da alfabetização e considerando a linguagem como interação social, podemos entender que a alfabetização de crianças com deficiência intelectual é abordada, compreendendo que o desenvolvimento do pensamento está atrelado ao domínio dos meios sociais que, por sua vez, são constituídos a partir da linguagem. Ou seja, a aprendizagem é considerada tendo como foco a mediação da linguagem pelo outro e por instrumentos de apropriação cultural, tais como a leitura, a escrita, o sistema de numeração entre outros.

A alfabetização, em seu ponto de vista linguístico, significa considerar uma maior aproximação em seu sentido operacional enquanto interlocução, isto é, consiste em enfatizar a interação na oralidade. Isso significa que, no contexto das relações sociais, as relações aluno/professor fundamentam-se

na interatividade, sendo imprescindível a atuação da linguagem na oralidade, pois possui a função organizadora e planejadora do pensamento, além da função social e comunicativa.

Segundo Padilha (2000, p. 217), é “[...] impossível pensar desenvolvimento cognitivo fora da cultura e da linguagem, impossível pensar isso tudo sem o papel fundante dos processos de significação. Processos de significação que se criam entre as pessoas, no meio social”.

Tomando como referência os estudos de Bakhtin e Volóchinov (2004), entende-se que a linguagem não se restringe à produção individual e nem a um sistema de normas imutáveis, pois não há sujeito que se enuncie sem interdiscursos, ou seja, sem diálogo com a palavra do outro e/ou palavra alheia. “Mais do que conceber a linguagem como a capacidade de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal” (GERALDI, 2009, p. 63).

Nesse sentido, a linguagem não está aprisionada a um sistema de normas gramaticais e nem a mera singularidade dos sujeitos que utilizam a linguagem para se expressar. Ao contrário, a linguagem é inter(ação) que se constitui nas relações sociais em uma ininterrupta cadeia interdiscursiva. Por meio da interação verbal, constituímos enunciados e/ou textos, unidades da comunicação discursiva.

Pensando na educação dos estudantes com deficiência, é necessário significarmos as relações de existência concreta desses alunos no âmbito da prática e dos discursos da/e na escola. O percurso da constituição da educação especial em nosso passado recente é caracterizado por uma visão organicista e normativa, advinda do modelo médico e indica a necessidade de uma revisão em relação à prática educativa que temos historicamente desenvolvido com esses alunos, como apontam os estudos sobre o tema (KASSAR, 1999).

Nessa direção, é possível inferir que os sujeitos que se apropriam da leitura e da escrita constituem um elo da cadeia da comunicação discursiva, que é ampla, não se submetendo ao esquema linguístico “falante e ouvinte (o receptor do discurso)”, sob pena de não possibilitarmos aos sujeitos vivenciarem processos dialógicos e discursivos na sala de aula. É na relação com o conhecimento historicamente constituído que os professores devem criar, inventar e inovar as práticas de acesso ao conhecimento para todos os alunos, sobretudo para aqueles com deficiência intelectual.

Metodologia e análise de resultados

O referencial teórico-metodológico que fundamenta esta pesquisa é a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano, numa abordagem qualitativa através das técnicas da análise documental referente ao processo histórico de escolarização de estudantes com deficiência intelectual da escola envolvida na pesquisa, da realização de grupo focal (GF) e da observação participante nas relações de ensino instauradas em sala de Atendimento Educacional Especializado com os alunos investigados. A pesquisa está sendo realizada de forma presencial e, de forma geral, as dificuldades e os desafios no tocante a alfabetização no contexto de pandemia e pós pandemia perpassa todo o campo de pesquisa e análise.

Entende-se que a pesquisa qualitativa e participante proporciona a aproximação do pesquisador com o objeto de estudo de forma a levá-lo a obter reflexões mais concretas dentro do contexto real investigado, pois os assuntos podem ser abordados/analizados segundo os referenciais nos quais se apoiam, suscitando um novo olhar para a questão em estudo, revelando diversas possibilidades de análise.

A análise documental diz respeito ao processo histórico de escolarização de estudantes com deficiência intelectual da escola envolvida na pesquisa. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 39) ponderam que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Essa técnica da análise dos documentos está sendo realizada junto a equipe da supervisão escolar da SRE Linhares percorrendo a história do direito do acesso dos estudantes com deficiência no ensino comum.

Sobre o grupo focal, Vergara (2004, p. 56) define como:

[...] um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afinilamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados.

Entende-se que este modo de apresentação melhor representa as concepções sobre a prática pedagógica de cada profissional envolvido no grupo focal, bem como seus enunciados, revelando sonhos, desejos, medos e inseguranças.

Os diálogos com o grupo focal estão organizados a partir de temas norteadores com a realização de 04 encontros mensais de abril a julho de 2022, no decorrer da pesquisa no formato presencial, sendo os participantes da pesquisa: 03 supervisores escolares da SRE Linhares; 02 pedagogos; 02 professores do ensino comum de língua portuguesa; 02 professores do AEE e 02 estudantes com deficiência intelectual em processo de alfabetização matriculados nos mesmos anos escolares. As observações consideram as intervenções pedagógicas realizadas com os estudantes participantes da pesquisa.

Sendo assim, estão sendo seguidas as medidas de biossegurança, tendo em vista a pandemia da Covid-19, na observância do Decreto nº 4.593-R, de 13 de março de 2020 (ESPÍRITO SANTO, 2020). Os encontros dos grupos focais têm como eixos norteadores:

- Alfabetização e a Produção de Sequência Didática para Estudante com Deficiência Intelectual: a dialogicidade nas concepções e práticas pedagógicas. Como questões propostas: Que concepção de alfabetização ou práticas em alfabetização se tem para com os estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental anos finais? Que práticas em alfabetização tem desenvolvido? Quais recursos didáticos têm utilizado? Você já parou para pensar se as condições de aprendizagem do seu aluno são favoráveis?
- Alfabetização e a Produção de Sequência Didática para Estudante com Deficiência Intelectual: os desafios e necessidades advindos do planejamento colaborativo (professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), professor do Ensino Comum e pedagogo);
- Alfabetização e a Produção de Sequência Didática para Estudante com Deficiência Intelectual: mediação na construção da sequência didática no grupo focal enfocando atividades de alfabetização como possibilidade pedagógica que estimule a aprendizagem do estudante, a partir do atendimento de suas necessidades pedagógicas.

A escolha por investigar o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual se deu pela escassez de atividades em alfabetização de forma contextualizada e acessível para esse público, observada nas práticas de professores das escolas estaduais da SRE Linhares. Também pelo fato de a SRE Linhares ter uma demanda considerável na área da deficiência intelectual no ensino fundamental anos finais e que com a pesquisa trará contribuições para

aprendizado dos estudantes, possibilitando o avanço do seu desenvolvimento cognitivo e social.

Os critérios para a escolha de dois estudantes com deficiência intelectual matriculados nos 7º anos justificam-se pelo fato de estarem no processo de alfabetização e apresentarem necessidades pedagógicas relativas a aprendizagem da leitura e da escrita.

Como instrumento de registro/produção dos dados, está sendo utilizado o diário de campo para anotação das análises feitas a partir dos documentos orientadores da escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, das observações do momento de formação no grupo focal e no desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras e alunos investigados. Também se utiliza o gravador para registro das falas dos participantes de forma presencial e sua posterior transcrição.

Entende-se que a pesquisa participante proporciona a aproximação do pesquisador com o objeto de estudo de forma a levá-lo a obter reflexões mais concretas dentro do contexto real investigado, pois os assuntos podem ser abordados/analizados segundo os referenciais nos quais se apoiam, suscitando um novo olhar para a questão em estudo, revelando diversas possibilidades de análise.

Como parte da pesquisa em desenvolvimento, a realização do primeiro encontro do grupo focal realizado em abril de 2022 se deu em torno das práticas pedagógicas no tocante à alfabetização de estudantes dos 7º anos do ensino fundamental com deficiência intelectual na escola comum. As falas foram gravadas e estão sendo transcritas. Em uma primeira análise, foi possível compreender as dificuldades dos professores da área de Língua Portuguesa no que tange aos processos de alfabetização. Nesse contexto, duas questões se colocam:

- 1 – A não formação dos professores no que se refere às práticas de alfabetização;
- 2 – A precariedade da formação na área da educação especial.

Nesse contexto, pensar em práticas de alfabetização para estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental que apresentam deficiência intelectual requer dos professores análise das singularidades de aprendizados e a proposta de recursos que possam ser qualitativos para as

aprendizagens. Por isso, o trabalho colaborativo e a necessidade da reflexão das práticas se tornam essenciais.

Considerações finais

Acredita-se que a investigação proposta possa contribuir tanto para a compreensão acerca da importância do trabalho colaborativo como possibilidade pedagógica para aprendizagem dos alunos do ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), a fim de que os mesmos insiram-se cada vez mais tanto nas práticas da cultura dos conhecimentos escolares da sociedade quanto para a compreensão de aspectos relativos à formação continuada dentro e fora do contexto escolar, de forma a assegurar o direito à expressão dos sujeitos e constituir efetivamente a democracia.

Assim, por meio da realização da pesquisa apresentada, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, ressalta-se a relevância de propiciar momentos de reflexões e discussões coletivas sobre a importância da utilização de novas práticas alfabetizadoras, com a produção de sequências didáticas e materiais acessíveis de forma a inserir no planejamento do currículo da escola.

Referências

BAKHTIN, M. I.; VOLÓCHINOV V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel L. e Yara F. V. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 dez. 2020

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/lei/112796.htm. Acesso em: 08 dez. 2020.

CRISTOFOLETI, R. C.; NUNES, I. M. A prática pedagógica e a deficiência Intelectual: produção de recursos didáticos. In: PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. (Org.). **Práticas Inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 36-51.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 4.593-R,** de 13 de março de 2020. Decreta o estado de emergência em saúde pública no Estado do Espírito Santo e estabelece medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. Vitória: Gabinete do Governador, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/Legislacao/DECRETO%20N%C2%BA%204593%20-%20R,%20DE%2013%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202020.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. Kl *et al* (Org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo; Moderna, 2002. p. 95-114.

GÓES, M. C. R. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PADILHA, A. M. L. Práticas Educativas: perspectivas que se abrem para a educação Especial. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jzfTtpQQRQvzy8tYgxpNpHMN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos da Defectologia. Madri: Machado Grupo de Distribución S. L., 2012.

4. A concepção de inclusão para estudantes do ensino fundamental em período pandêmico: dados da prática

Mariana Garcia Delgado¹
Eliane Aparecida Piza Candido²
Relma Urel Carbone Carneiro³
DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.4

Resumo:

A inclusão escolar tem constantemente sido discutida evidenciando sua importância e necessidade, mas esta pesquisa tem como objetivo não apenas enfatizar o citado, mas mostrar a necessidade de inserir o tema com estudantes da educação básica, apresentando um recorte para sétimo e oitavo ano que participaram do projeto *O Tempo com a temática Capacitismo: da exclusão à inclusão*. O projeto foi desenvolvido em uma escola de uma cidade de médio porte que durante dois anos não teve nenhuma atividade voltada para a inclusão devido o ensino remoto em consequência da pandemia da Covid-19, fato que tornou ainda mais necessária a abordagem do tema, pois a escola recebeu neste período matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Para análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo a partir de papéis que os estudantes registraram entender sobre inclusão, dividindo em três eixos,

1 Mestranda; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; Araraquara; São Paulo; mariana.delgado@unesp.br

2 Doutoranda; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; Araraquara; São Paulo; eliane.piza@unesp.br

3 Docente; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; Araraquara; São Paulo; relma.urel@unesp.br

sendo o primeiro sobre o acolhimento, o segundo sobre a inclusão social e o terceiro sobre adaptações e recursos. Os eixos foram abordados em sequência conforme a frequência, assim o primeiro eixo que abordava a relação da inclusão com o acolhimento do estudante com deficiência foi o mais relatado, e o eixo que evidencia a necessidade de adaptação e recursos para que a inclusão aconteça com qualidade foi o menos relatado, evidenciando a importância do projeto desenvolvido e a necessidade de trabalhar a inclusão em sala de aula, não apenas para fornecer condições de acesso, mas para conscientizar todos os estudantes para uma transformação escolar e consequentemente social.

Palavras-Chave: Inclusão, Estudantes, Ensino Fundamental, Pandemia.

Introdução

Por muito tempo, a deficiência foi atrelada exclusivamente à uma concepção de incapacidade tanto física quanto intelectual que restringia a participação social de indivíduos que não correspondessem ao que era considerado “normal” de acordo com as noções de corporalidade e funcionalidade.

No final da década de 1960, a partir dos novos ideais do modelo social da deficiência que visa a inclusão de todos os indivíduos independente de suas condições físicas ou intelectuais, a ideia consolidada pelo modelo médico passou a ser criticada indicando que a deficiência não é um problema biológico, mas sim um problema que se origina nas esferas e relações sociais (FRANÇA, 2013).

Esbarrando-se assim, na urgência de mudanças conceituais e atitudinais que promovam a acessibilidade e a inclusão de todos, muitos debates foram promovidos pelo meio acadêmico, visto que as pessoas com algum tipo de deficiência não têm/tinham participação social nos espaços de escolarização, os quais são direitos elencados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e outras legislações educacionais do país. Contudo, apesar dos debates e dos índices evidenciarem um aumento das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial em sala comum nas últimas décadas, inúmeros artigos ainda exibem que esses são incluídos nos discursos, mas não nas atitudes, uma vez que muitos professores e estudantes ainda possuem uma visão de normalidade devido o papel homogeneizador da escola.

Sendo assim, é primordial que o espaço escolar promova reflexões sobre o seu papel social, visando à formação integral e o bem estar de toda a sua comunidade, inclusive dos estudantes público-alvo da educação especial que nunca desocuparam o lugar de segregação, sendo este ainda mais evidente durante os últimos dois anos devido o distanciamento social exigido pela pandemia de Covid-19.

Posto isso, o presente estudo tem como objetivo analisar as frases escritas por estudantes dos sétimos e oitavos anos sobre o que acreditam que é a inclusão. Essas frases, caracterizadas como partes que constituem uma “colcha de retalhos”, foram retiradas de uma atividade multidisciplinar e multisseriada que aconteceu durante uma semana de investigações sobre o “tempo”.

Para a análise de dados, considerou-se a repetição de palavras, dividindo as frases em três eixos. O primeiro, considerou o acolhimento demonstrado pelos estudantes para com o público-alvo da educação especial; o segundo, a inclusão social para além do espaço escolar; e por fim, o eixo referente aos recursos e adaptações, que mostra a falta de conhecimento dos estudantes em relação às necessidades e ofertas de adaptações necessárias. De maneira geral, a análise mostrou que a maioria dos estudantes consideram a inclusão como a necessidade de inserir um indivíduo em um contexto, mas sem a real conscientização dessa importância e das condições necessárias para tal fato.

Referencial teórico

A concepção de deficiência está relacionada ao contexto social e histórico de cada momento que tem como parâmetro os interesses políticos, sociais, éticos, econômicos e religiosos da história. Desta forma, o contexto evolutivo da educação especial mostra como a pessoa com deficiência é incluída e contemplada pelas pessoas de acordo com o meio que estão inseridas, refletindo nos atendimentos e tratamento que recebem.

Belther (2017) relata a atenção à deficiência em quatro fases, de acordo com o tempo em que se vive. A primeira delas é denominada *período do extermínio ou da exclusão total*, pois, como a nomenclatura já diz, as pessoas com qualquer tipo de deficiência eram excluídas da sociedade. No período seguinte, denominado como *fase da segregação/institucionalização*, também se obser-

va características atuais, sendo essa a assistencialista que deixou um olhar de piedade e empatia nos demais indivíduos até os dias de hoje. Na fase da *integração*, que aconteceu no século XX, surgiram as primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, podendo citar uma instituição muito conhecida até o momento presente, a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional).

Já na atual fase vivenciada, a fase da *inclusão*, busca-se uma ação bilateral que envolva não apenas os sujeitos com deficiência como anteriormente, mas também órgãos representativos e grupos sociais, a fim de produzir recursos e serviços de acessibilidade para a promoção de ações inclusivas. Nesse momento é importante relatar a necessidade de conscientização da sociedade, do acesso a políticas públicas de educação especial e, principalmente, a mudança no comportamento e na mentalidade de toda a sociedade (FERNANDES, 2013).

Ainda relatando o contexto histórico, não é possível deixar de registrar a situação enfrentada pelo mundo durante os últimos anos, que em 2020, no dia 11 de março, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia de Covid-19, e em medida de contenção da transmissão do vírus o Ministério da Educação, em 17 de março, aprova como medida emergencial a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, utilizando-se os recursos digitais.

Nesse período, mudanças bruscas aconteceram, pois novas maneiras de convivência foram instauradas. Com escolas e comércio fechados, a população teve que se enquadrar em uma organização de *home office* no qual o contato físico não acontecia.

Apesar do auxílio dos professores, crianças sofreram com as mudanças educacionais, no qual o contato físico com professores e colegas, o momento de descontração e diversão passa a ser substituído por transmissão de conteúdo por uma tela de computador ou em alguns casos, dependendo das condições financeiras familiares, pela tela de um celular.

A nova pedagogia em situação emergencial foi sentida por toda a comunidade escolar e, neste caso, ainda mais pelos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), composto por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

De acordo com a obra *A cruel pedagogia do vírus*, “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...]” (SANTOS, 2020, s/p).

O autor, ao afirmar isso, na verdade está apresentando um contexto demarcado pela devoção ao capitalismo e pela negação das particularidades do ser, revelando a violação dos direitos humanos básicos e o desmonte do que se chama de saúde, escolarização e lazer para os grupos mais vulneráveis. Esses são constituídos por mulheres, imigrantes, refugiados, trabalhadores autônomos, trabalhadores de rua, populações de rua, populações periféricas, idosos e pessoas com deficiência, que convivem diariamente com carências afetivas, culturais, econômicas, educacionais, nutricionais, psicológicas, sexuais e sociais precedentes à quarentena causada pela Covid-19.

Assim, autores como Silva, Bins e Rozek (2020), Cury *et al.* (2020) e Orlando, Alves e Meletti (2021) discorrem sobre os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência durante a pandemia, especialmente o acesso ao ensino remoto, o qual evidenciou ainda mais as desigualdades sociais derivadas da distribuição de renda. Dentre os desafios, destaca-se a saúde mental das crianças e adolescentes, a falta de tecnologias para o acesso às aulas, a dificuldade de acompanhamento por parte dos pais e a insuficiência estatal de garantia dos direitos básicos desse público.

Em relação à saúde mental dos estudantes, pode-se mencionar que o processo educativo requer interação socioafetiva, sobretudo acolhimento, escuta e diálogo, pois não existe professor sem aluno e, logo, aluno sem professor. Assim, “o contato virtual não é ideal para a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, como entendemos não ser ideal para todos os alunos” (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 133), pois a interação com seus pares é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal, possibilitando o fortalecimento da autonomia, a criação de laços afetivos e a compreensão dos valores éticos e morais, visto que se trata da transição entre a infância e a adolescência, período este marcado “por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (BRASIL, 2018).

Dessa maneira, as autoras supracitadas pontuam que o grande desafio da pandemia era transportar o convívio presencial para as telas, promovendo atividades de trocas que suprissem as necessidades dos diversos estudantes, pois segundo Cury *et al.* (2020, s/p) “para o estudante com deficiência estar afastado

do contexto escolar pode gerar angústia, medo e insegurança, principalmente por não compreender a situação que passamos a vivenciar repentinamente”. Assim, vídeos e confecção de recursos lúdico-pedagógicos são postulados como estratégias interativas eficazes para o sentimento de pertencimento do estudante com deficiência.

No entanto, apesar dessas medidas mais interativas, muitos estudantes ficaram às margens do ensino remoto, especialmente porque esse implicou na aquisição de recursos tecnológicos, os quais não eram e ainda não são realidade de muitos brasileiros devido à má distribuição de renda gerada pelo capitalismo.

Baseando-se no Censo Demográfico de 2010, tem-se que no Brasil “26,15% das pessoas com deficiência com 10 anos ou mais sobrevive com 1 a 5 salários mínimos, 22,82% não possuem rendimento e a maior parte, 47,5% sobrevive com a renda de até 1 salário mínimo.” (ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021, p. 11). Em outras palavras, a maior parte da população com deficiência vive com renda de até um salário mínimo destinados a necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação e moradia, não lhes restando possibilidade de investimentos em outras demandas financeiras, como telefone ou recursos digitais e internet que foram indispensáveis para o acesso ao ensino remoto.

Paralelamente aos baixos salários, encontra-se também a dificuldade de acompanhamento das atividades escolares por parte dos pais, situação oriunda do baixo nível de escolaridade dos mesmos ou pela impossibilidade de se manterem em isolamento social por trabalharem em serviços essenciais. Nesse contexto, muitas pesquisas constataram que considerável parte dos estudantes não tinham habilidades autônomas para assistir às aulas, tão pouco todo o repertório curricular exigido nos livros e sequências didáticas presentes nas plataformas disponibilizadas pelo governo, evidenciando o último desafio: a insuficiência estatal.

Sabe-se que a violação aos direitos básicos relacionados à educação sempre existiram, contudo, durante o ensino remoto tomou maior proporção, uma vez que o poder público não criou diretrizes nacionais, redes de apoio, atendimentos ao campo de saúde e outros, sofrendo mais uma vez o grupo de pessoas com deficiência que tiveram seu direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) previsto pela Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também negado em vários estados do país.

Metodologia e análise dos resultados

Os dados analisados são oriundos de uma atividade permeada por um projeto maior que aconteceu em uma instituição de uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo.

Anualmente, os estudantes são organizados em grupos para pesquisar e elaborar um produto final condizente com a proposta temática. Contudo, diante da pandemia causada pela Covid-19 que os transferiram para as telas, essa interação foi impossibilitada. Com a possibilidade do retorno das aulas presenciais no segundo semestre de 2021, o projeto voltou a ser aplicado parcialmente, visto que as atividades do contraturno se mantiveram remotamente, tendo seu retorno integral somente em 2022, diante dos decretos do estado que previam o retorno de todos os estudantes de forma presencial obrigatória. Nesse retorno, foi observado que os estudantes estavam com dificuldades de relacionamento, inclusive os grupos constituídos por estudantes próximos — as “panelinhas”. Outra dificuldade foi em relação ao PAEE, isto porque durante a pandemia a escola recebeu matrículas de estudantes com autismo, os quais não criaram laços com o restante da turma por ainda se encontrarem pelas telas.

Diante disso, a instituição percebeu que era necessário, além desse projeto, propor outros espaços que oportunizassem a interação fora dos momentos de sala de aula, para que pudessem criar laços. Assim, uma das possibilidades foi a Semana de Investigação Multidisciplinar e Multisseriada, em que os estudantes se organizaram para discutir um tema em comum; os grupos foram constituídos em sua maioria por cinco estudantes do sétimo ano e por cinco estudantes do oitavo ano, sendo que estes executaram funções diferentes: cronista, controlador do tempo, líder e pesquisador.

A semana que aconteceu entre 25 e 29 de abril de 2022 teve como temática “O Tempo”, visto que os professores sentiram a necessidade de os alunos compreenderem o que é o tempo, como ele se constrói, como ele modifica e interfere nas diversas atividades da humanidade, além de aspectos ligados

à pandemia, isto é, como eles sentiram o tempo quando estavam totalmente dentro de casa, como viveram com a pandemia e outras reflexões geradas no contexto de isolamento social.

A semana foi constituída por atividades nomeadas de *trilhas* e *ilhas*. As *trilhas* eram aulas ao mesmo tempo expositivas e dialógicas, como um debate que tinha o objetivo de trazer um conteúdo relacionado ao tempo, mas que este não fosse apresentado somente pelo palestrante – professores, profissionais da instituição e por alguns pais. Assim, ficaram dispostos iPads, computadores, materiais e QR Codes informativos que auxiliassem na discussão, propiciando a construção de ideias de maneira conjunta entre o grupo multisseriado. As *ilhas* foram espaços de construção do produto/projeto final. Como produto final, os estudantes tiveram o desafio de construir um instrumento que marcasse o tempo de uma hora/aula e, como projeto final, uma apresentação sobre uma das trilhas que assistiram.

A trilha recortada para análise neste trabalho teve como nome *Capacitismo: da exclusão à inclusão*, que surgiu da necessidade apresentada no dia a dia escolar, pois como mencionado, os estudantes PAEE não tiveram um momento de criação de laços com seus pares durante a pandemia, visto que estavam em distanciamento social com contato apenas pelas telas. Ademais, o trabalho de conscientização de estudantes e funcionários realizado anualmente sobre os tipos de deficiência não aconteceu durante o ensino remoto, logo, a urgência de colocá-lo em pauta.

Assim, foi apresentado o tema aos estudantes e, em seguida, foi solicitado que eles escrevessem no papel o que achavam que significava a inclusão. Após, foi exposto uma figura das etapas da educação especial: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão, alguns estudantes tentaram explicar, todavia a maior parte apresentou dificuldade em relação a compreensão do que era a integração. Logo, foi explicado cada uma das etapas, discorrendo como a pessoa com deficiência era vista, chamada e sua relação com a sociedade, expondo que o tempo interfere nas configurações sociais.

Ademais, foi solicitado que elencassem em papel quem eles achavam que era o PAEE, uma vez que não conheciam e nem utilizavam esse termo. Diante disso, foi discutido a questão do capacitismo, pois usualmente os estudantes e até mesmo os professores e os funcionários utilizam termos e expressões que colocam as pessoas com deficiência como inferiores.

Mendes e Miskulin (2017) apresentam a metáfora “colcha de retalhos” para análise de dados e a mesma será utilizada nesta pesquisa, pois os pedaços de papéis entregues aos estudantes que foram respondidos com o que cada um deles entendia por inclusão, além de tendenciar a imagem citada ao se encaixarem, eles se assemelham ao produto final, os pequenos quadradinhos de tecido formam uma colcha que tem o objetivo de aquecer e acolher os necessitados do frio. O mesmo se percebeu ao encaixar os pedacinhos de papéis e formar a “colcha de retalhos” da inclusão.

Ainda considerando a metáfora, os dados equivalem aos retalhos da colcha que precisam ser costurados para a conclusão da pesquisa. Assim como as autoras supracitadas, inicialmente foi realizada a leitura flutuante para ter um conhecimento prévio e geral do que constava em cada mensagem.

A análise foi realizada manualmente a partir do conteúdo de cada papel, caracterizada por Franco (2008) como um pano de fundo, que fundamenta a nossa metáfora e mostra o sentido das unidades de análises, que foram agrupadas de acordo com a recorrência de eixos temáticos.

A análise se deu por meio de oitenta e três mensagens dos alunos de duas turmas de 7º ano e duas turmas de 8º ano, as quais encontravam-se multisseriadas no momento da atividade.

Considerando Bardin (2011, p. 130), que relata que “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados”, foi considerada a temática de frequência citada nos papéis, pois, neste caso, o texto já estava recortado.

Devido ao recorte e respostas sucintas dos estudantes, não houve a necessidade de reagrupamento dos eixos temáticos; dessa forma, eles foram divididos conforme a repetição de palavras em três eixos que serão apresentados conforme frequência de repetições, sendo o primeiro referente ao acolhimento, o segundo, a preocupação com a inserção social e o terceiro com recursos e adaptações.

Durante a organização dos papéis em cada eixo, três deles foram descartados, pois a grafia além de muito clara que dificultava a visualização, estava também ilegível, dessa forma, passou a ser 80 papéis a serem analisados, 80

retalhos para a colcha que serão apresentados por códigos como E1, E2 e assim seguindo as 80 frases.

Eixo 1: Acolhimento

Para o primeiro eixo, foi considerado as frases que continham a palavra acolher, que se preocupava com o bem-estar do estudante e que se mostrava como o oposto da exclusão.

Esse eixo foi o mais abordado, representando 72,5%, ou seja, das 80 frases analisadas, 58 foram relacionadas à preocupação de incluir, com o sentido de acolher. “Para mim a inclusão é como você chamar, convidar e *incluir* uma pessoa. Sempre chamar para participar e se enturmar com todos ao invés de excluir” (E6), na mesma frase é possível identificar a relação ao oposto de exclusão. Para o E21, “inclusão é o ato de adicionar, colocar, somar, trazer para dentro... Contrário de exclusão. exemplo: Quando um ser (pessoa, animal, etc.) está sozinho, você ou seu grupo de pessoas, por exemplo, chama esse indivíduo para ficar com você(s)”. “Pra mim a inclusão vem do verbo incluir (chamar)” (E16). Os estudantes utilizam de verbos para marcar a importância da atitude individual de cada um, mas consideram como suficiente o fato de pertencimento à turma.

Plaisance (2010, p. 24) relaciona o acolhimento com o período de integração, no qual,

A pessoa deficiente não é mais a encarnação do mal, mas continua sendo o mau objeto. A obsessão pela integração testemunha isso. As orientações em favor da integração das pessoas ou, em uma linguagem mais atual, em favor da inclusão, podem ocultar uma vontade “de tornar a diferença invisível socialmente.

A relação de normalidade também é evidenciada quanto a aqueles indivíduos que não correspondem aos padrões normativos da sociedade, restam-lhe apenas a necessidade de acolhimento. “Inclusão é incluir pessoas com deficiência ou qualquer outra coisa diferente do normal” (E13), é possível perceber que o estudante rotula a pessoa com deficiência como fora do padrão de normalidade e vai ainda além, pois nivela pessoas e coisas com a mesma necessidade de aceitação. De acordo com Romito *et al.* (2011, p.1), “as noções de “normalidade” e de “diferenças” são o resultado de relações sociais e de produ-

ções discursivas. Elas configuram-se como criações que envolvem relações de poder que buscam classificar, assegurar e marcar posições”.

As frases citadas nesse eixo evidenciam a postura do estudante como protagonista do processo de inclusão e não como ser participante: “É você incluir algo ou alguém em alguma coisa que você faz” (E26); “Para mim, inclusão é você incluir algo ou uma pessoa em algum lugar” (E20); “Eu acho que inclusão é quando incluímos todas as pessoas em algo independente das suas características” (E11). Tais falas remetem ao já citado período da integração, que tem o objetivo de apenas inserir as pessoas com deficiência em um contexto e, segundo Belther (2017, p. 80), a sociedade

[...] erra ao conceber que essas necessidades devem ser ignoradas, como se a simples convivência de pessoas com deficiência nas escolas regulares ou mesmo na sociedade pudessem fazer com que a deficiência desaparecesse.

É preciso enxergar, então, que a desigualdade está localizada justamente nas diferenças próprias de cada um.

Dessa forma, é preciso um trabalho educativo que deixe de tolerar a inclusão e reproduzir práticas educativas que favoreçam apenas alguns grupos e considere as transformações sociais para que o processo de inclusão não aconteça somente no ambiente escolar, assunto que será abordado no eixo 2.

Eixo 2: Inclusão social

Segundo Mazzotta e D’Antino (2011) foi a partir de 1980 que a inclusão social que defende a participação ativa de pessoas com deficiência em diversos grupos da sociedade começou a ser consagrada no mundo ocidental, devido os movimentos sociais e as ações políticas. A partir de então, busca-se diariamente por relações interpessoais a fim de reduzir a discriminação, o preconceito e a exclusão de pessoas com ou sem deficiência exposta a uma sociedade.

Considerando que a coleta de dados foi realizada em um ambiente escolar, é possível perceber a preocupação e percepção de determinados estudantes com a questão social. “Inclusão é quando uma pessoa é incluída em um grupo de pessoas, (E10)”, “é fazer com que todos tenham o direito de participar de todas as ações da sociedade sem excluir determinado grupo de pessoas. (E18)”,

“para mim a inclusão é incluir em várias coisas como incluir pessoas na política etc. E dar direitos às pessoas (E31)”.

É importante lembrar o papel da escola para que essa concepção seja desenvolvida nos alunos, com a necessidade de formação para o exercício da cidadania, incentivo e também desenvolvendo a criticidade do educando. Dessa forma, uma escola inclusiva “é aquela que faz com que o aluno reconheça no outro, mesmo que este outro seja muito diferente, um cidadão com os mesmos direitos” (ROMITO *et al.*, 2011, p. 6).

A frase de E42 registra a preocupação com a inclusão social, mas comprova uma educação democrática e transgressora, “acolher pessoas diferentes ou novas em um determinado ambiente, isso vale para escolas, trabalho ou para a sociedade em geral.” A frase não é direcionada aos estudantes com deficiência, mas as “pessoas diferentes”, enfatizando a particularidade de cada um e a importância e aceitação deste indivíduo, pois, de acordo com Mazzotta e D’Antino (2011), proporcionar adaptações e condições para o processo ensino-aprendizagem não é favorecimento a alguns, mas possibilidade educacional para todos, independente da condição.

Eixo 3: Recursos e adaptações

Foram selecionadas as frases que apresentaram os termos recursos, adaptada e adaptações, além daquelas que evidenciaram a necessidade de modificação e construção de espaços em que todos tenham a mesma oportunidade de desenvolvimento acadêmico, pessoal e social. Em relação aos demais eixos, esse contempla um número menor de frases (E5, E12, E38 e E39).

As frases “Eu acho que inclusão é quando a pessoa ou o lugar tem os recursos necessários para que todos se sintam acolhidos e bem-vindos, sempre evitando que a pessoa se sinta perdida, sozinha ou incapacitada.” (E5); e, “Inclusão é construir uma sociedade adaptada, que serve para todos da mesma maneira.” (E12), revelam que os estudantes, apesar de não conhecerem as visões teóricas sobre a deficiência, têm uma concepção de inclusão fundamentada no modelo social da deficiência.

Esse modelo discute e vê a deficiência para além do corpo biológico e, conseqüentemente, as limitações consolidadas pelo modelo médico. Assim, diferente desse último, o qual acredita que a deficiência é uma característica

que “levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais” (FRANÇA, 2013, p. 60), logo, necessitando de uma normalização/reabilitação, o modelo social coloca que a “deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social” (FRANÇA, 2013, p. 62). Ou seja, a deficiência torna-se somente uma desvantagem quando a sociedade (indivíduos e ambientes) se organizam de modo a excluir e segregar aqueles que não apresentam um perfil de normalidade dentro dos padrões corporais/funcionais (Mello, 2014).

A autora supracitada escreve que o modelo social não concebe a deficiência como um problema médico, mas como um “problema econômico, sociocultural e de direitos humanos” (MELLO, 2014, p. 42), que deve se tornar pauta de debates e sobretudo de políticas que promovam a acessibilidade em todos os espaços sociais. Dessa maneira, as frases “Criar ambientes/espacos e uma sociedade onde todos possam ter as mesmas chances” (E38) e, “A inclusão é você incluir as pessoas na sociedade, ou seja, se ela tem uma deficiência e é cadeirante, devemos ter calçadas próprias, etc.” (E39), exibem que incluir trata-se de uma mudança atitudinal, estrutural, sociopolítica e principalmente de direitos humanos básicos.

Considerações finais

Considerando os eixos temáticos abordados acima, foi possível constatar que a maior parte dos estudantes possuem uma visão de inclusão ligada ao acolhimento. Assim, utilizam-se de termos que exprimem uma hospitalidade e não um sentimento de empatia e ética em relação aos direitos que possuem, ou seja, os estudantes compreendem que inclusão é você chamar a pessoa com deficiência ou uma pessoa diferente do normal (palavras apresentadas em uma das frases) para o mesmo ambiente que ocupam, sem se preocupar com seu acesso integral, ou seja, a acessibilidade comunicativa, estrutural, pedagógica e outras.

Diante disso, observa-se que os estudantes por possuírem essa visão que dialoga mais com o modelo médico da deficiência, tendem a realizar o mesmo papel social da escola: homogeneizar seu público. Sendo assim, ao adotar termos como “diferente do normal”, os estudantes estão reforçando um ideal de corporalidade e funcionalidade, o qual viola os direitos humanos e mais do que tudo, contribuem para o fortalecimento do capacitismo dentro da escola.

Ademais, essa homogeneização acaba contribuindo para a integração das pessoas consideradas diferentes por esses estudantes, isto é, eles acreditam que apenas propiciar o mesmo ambiente de convivência basta a essas pessoas, ou seja, apesar de ocuparem o mesmo espaço, não ocupam a mesma representatividade dos demais. Logo, conclui-se que o lugar de integração que os estudantes público alvo da educação especial na maioria das vezes ocupam e que foi reforçado pela pandemia com o ensino remoto emergencial, ainda não foi superado pelo discurso e ações de seus pares.

No entanto, foi observado que um pequeno grupo de estudantes compreendem a inclusão como um movimento que busca oferecer as mesmas condições de desenvolvimento para todos, seja por meio da construção de rampas para pessoas com deficiência físicas ou recursos que possibilitem o acesso à todas as esferas sociais. Constatou-se que este grupo detém uma visão de deficiência fundamentada no modelo social, ou seja, compreendem que é a sociedade que deve se (re)estruturar para receber a todos e não ao contrário.

É esse último ideal de inclusão que é urgente que os estudantes desenvolvam. Todavia, sabe-se que a maior parte das instituições escolares não se atentam para a temática, visto que se destoa dos conteúdos dito escolares. Sendo assim, é necessário que a gestão escolar juntamente ao corpo docente, nos momentos de planejamento, reservem espaços de discussões e de conscientização sobre o direito à educação inclusiva e assim, promovam atividades interdisciplinares e multidisciplinares que possam trabalhar paralelamente o conteúdo padrão e as questões ligadas aos direitos do público-alvo da educação especial.

Além do mais, essas atividades propiciam espaços de escutas e de criação de laços afetivos, os quais são tão importantes para o bom convívio neste momento de retomada do ensino presencial, em que muitos estudantes ocuparam o lugar da integração, desenvolvendo ansiedade e outros problemas relacionados à saúde mental dos mesmos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BELTHER, J. M. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

CURY, C. R. J. *et al.* O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <https://miguelferreira.com.br/2020/07/21/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia/>. Acesso em: 02 mai. 2022.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/226092/mod_folder/content/0/Maria-Laura-Franco_2008_Analise_de_Conteudo_cap_5_a_7.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 02 mai. 2022.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSb-ZZ5hr65TFs5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2022.

MELLO, A. G. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 262 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182556/PASO0431-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 mai. 2022.

- MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-19, 2021. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64354>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 13-43, jan./abr. 2010. Tradução: Fernanda Murad Machado. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZB-TjvN3G4DMmnDXwYGt7JLz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2022.
- ROMITO, M. P. S. *et al.* Inclusão: um Compromisso da Escola e da Sociedade. In: VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. **Anais [...]** [s. l.], 2011. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/39514423.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2022.
- SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almeida, 2020.
- SILVA, K. F. W.; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A educação especial e a Covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em: 04 mai. 2022.

5. A inclusão como ferramenta de prática contra-hegemônica no ambiente acadêmico privado

Guilherme Giovannini¹

Ruan Almeida de Oliveira²

Caio Henrique Damasceno Falcão³

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.5

Resumo:

Com o agravamento da crise sanitária provocada pela pandemia, diversas atividades cotidianas assumiram um formato remoto, limitando a possibilidade de contato e as oportunidades de convívio da população, de forma geral. Com o objetivo de ampliar as atividades acadêmicas e fomentar a troca de saberes, a partir da problematização do intercâmbio entre a noção de relação e seu potencial inclusivo, foi criado um grupo de discussões denominado *A Psicologia nos Filmes*. Seu formato era aberto, de participação livre e horizontal, pautado pelas narrativas cinematográficas previamente definidas, sendo essas lastreadas teoricamente por um artigo acadêmico também previamente definido. Um ambiente de fala livre, sem a obrigatoriedade de uma fala acadêmica, criou um espaço vazio que passou a ser compartilhado pela alteridade na forma de vivências, devaneios, livre associação, desenvolvimentos teóricos, etc. A sensação de pertencimento se construiu a partir da própria participação no grupo, que exigia (1) aceitação, em contraposição à tolerância; (2) reconhecimento,

1 Graduando em Psicologia; Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas; São Paulo, São Paulo; giovannini.guilherme@gmail.com;

2 Graduando em Psicologia; Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas; São Paulo, São Paulo; ruan-oli@hotmail.com;

3 Psicólogo do Centro de Referência em Assistência Social, Secretaria Municipal de Assistência Social; Vila Velha, Espírito Santo; caiohdfpsicologia@gmail.com.

que leva à identificação, (3) interpretação dialética da realidade a partir do outro, num movimento que reconhece que o todo não é a mera soma das partes e sim uma relação entre o singular, o particular e o universal. Tais variáveis uniu o grupo numa trama de acolhimento e solidariedade a partir do reconhecimento e da incorporação de diferentes subjetividades e visões, criando, ainda que de forma não estruturada, uma cosmovisão de afetos e saberes: num movimento contrário à lógica neoliberal de individualização pautado pela produtividade e pela autovalorização de si em detrimento de qualquer alteridade.

Palavras-Chave: Inclusão, psicologia, cinema, horizontalidade, coletividade.

Introdução

A pandemia de Covid-19 que assolou o Brasil foi reflexo do recrudescimento da ideologia neoliberal, sendo sintoma direto de sua retórica individualista e individualizante, da mercantilização de direitos em serviços, além do desmonte e sucateamento de instituições governamentais e aparelhos de saúde. O número de casos, em especial os fatais, foi a materialização destas retóricas e práticas. Em um plano menos evidente, porém mais cotidiano, também é possível observar uma outra dimensão desta materialidade, como a exclusão, seja por práticas de inclusão restritivas ou pela democratização apenas dos espaços e não de vivências e interesses. A perpetuação das relações de exclusão, com mecanismos de competitividade, epistemicídio, caracterizado como exclusão dos saberes populares, e individualização do social, expressaram o contínuo aprofundamento da marginalização e da desigualdade, como também o distanciamento de possibilidades de relações que não sejam os de exclusão (CASTELLS, 1999; GUARESCHI, 2008).

No que diz respeito à dimensão educacional, as relações de exclusão, já existentes, foram cada vez mais transparecidas, tendo em vista o contexto de pandemia, na condição de implicação da lógica neoliberal em nome da educação centrada no sujeito e na autonomia individual. Tais aspectos são demonstrados na redução do compromisso do Estado com a educação, na restrição da produção e democratização de conhecimento crítico, na formação de “mercados educacionais” embasados em competitividades e performances, norteados hegemonicamente para produzir ao mercado e produzir a si mes-

ma como mercado: tal relação, para ser produzida, necessita de diferenças e exclusões (GUARESCHI, 2001; SANTOS, 2005).

Neste cenário de individualização, indiferença e polarização, instaurado nas mais diversas esferas de convivência e socialização, a criação de um grupo de estudos aberto e plural em uma instituição de ensino superior privado, chamado “A Psicologia nos Filmes”, permitiu a elaboração de saberes e afetos em uma configuração contra hegemônica em que a interpretação da realidade é feita a partir de perspectivas singulares, mas não individualizantes, alavancando seu potencial didático-pedagógico. Tal abordagem promoveu a interpretação do mundo e a incorporação dos saberes teóricos associados às vivências e afetos, desalienando os sujeitos de suas interpretações, de si, do Outro e do mundo, além de promover a própria inclusão, em uma configuração mais ampla do conceito, uma vez que, segundo Freire:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p. 5).

Pensando na problematização e na atribuição de novos sentidos para a noção de relação, bem como de seu potencial inclusivo, o objetivo foi de desenvolver organicamente um espaço de pertencimento e convivência no qual a construção de saberes e o acolhimento surgiram em relação dialética, estruturada pela elaboração argumentativa dos participantes. Esse desenvolvimento ocorreu a partir de discussões teóricas de tópicos de interesse para a psicologia através do prisma das narrativas cinematográficas. Essas discussões permitiram alavancar seu potencial didático pedagógico, tanto através da contextualização teórica por meio de trocas dialógicas entre os participantes, como também pelos próprios vínculos interpessoais que foram se estabelecendo.

Desenvolvimento

O grupo de discussões *A Psicologia nos Filmes* foi uma proposta de resistência (e ocupação) dentro de uma instituição privada de ensino superior. Aqui, *resistência* é entendida como uma atuação contra hegemônica, permitindo a elaboração e apropriação de saberes a partir da colaboração, que na teoria da ação dialógica consiste no encontro dos sujeitos para a transformação conjunta do mundo (NETO, 2016). Tal resistência também pode ser entendida como um mecanismo contra ideológico, fugindo da padronização de práticas replicadas pelas instituições privadas como escolas, igrejas, partidos políticos, imprensa etc. (MELO, 2007). A estrutura organizacional do grupo materializou essa resistência, revelando seu caráter pedagógico, mas justamente pelo desenvolvimento de seu conteúdo, ou seja, na pluralidade de expressões e impressões que ocorre a constituição de seus integrantes como indivíduos, através da educação, entendida por Antunes:

[...] como prática social humanizadora, intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída historicamente pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas torna-se humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo, processo este para o qual concorre a educação. A historicidade e a sociabilidade são constitutivas do ser humano; a educação é, nesse processo, determinada e determinante (ANTUNES, 2008, p. 469).

Foi a partir da construção dos conceitos de relação e educação como paradigmas de atuação que os encontros passaram a ser um objetivo em si mesmo, para além da análise do filme e/ou do aprofundamento teórico proposto pelos artigos de apoio, uma vez que era apenas nesse espaço que existia a possibilidade de relacionamento e manutenção de vínculos. Tal objetivo foi estruturado e atingido pela articulação do real de acordo com a construção desses paradigmas (representativos) e pela produção de conhecimentos, tendo como base estratégias específicas que buscavam incluir pelo processo de educar e não pelo domínio do saber em si. No caso supracitado, o vínculo entre como fazer e para qual saber foi a gênese da relação:

[...] (de onde) vem a palavra relativo. Ora, relativo é o contrário de absoluto. Absoluto quer dizer total, completo, fechado, sem contradições. Se eu vejo, então, o grupo a partir de relações, eu vou ter uma visão de grupo sempre relativa, isto é, incompleta, em construção, em transformação. Isso quer dizer que nunca posso fechar a compreensão de um grupo, saber tudo sobre um grupo. Se ele se constitui a partir de relações, estas relações são dinâmicas, sempre mutáveis, podem mudar de um momento para outro (GUARESCHI, 2007, p. 86).

Com o andamento dos encontros, esse processo de relativização foi percebido pelo maior entrosamento e pela convivência entre os participantes em detrimento do preciosismo acadêmico; o rigor teórico e a análise dos textos passaram a ser secundários, prevalecendo o potencial de troca de vivências e relatos, muitas vezes através do devaneio, forma de pensar que une simultaneamente imaginação e elaboração (RIBEIRO; LOVATO; MERGEN, 2016). Tal movimento ocorreu de forma orgânica, com a horizontalidade prevalecendo sobre o conteúdo dos artigos, academicismos e interpretações técnicas dos filmes.

Metodologia e análise de resultado

O presente trabalho seguiu a metodologia de pesquisa-ação, com caráter exploratório do tipo básica como forma de construir e avaliar a evolução do grupo de estudos de forma simultânea, permitindo que os pesquisadores assumissem o papel de membros constituintes. O objetivo do estudo foi analisar os impactos psicossociais de aprendizagem no ambiente acadêmico a partir de uma estrutura horizontal e autônoma. Como membros participantes, os autores se utilizaram de valores implícitos para avaliação — nível de participação, frequência dos participantes, engajamento nos encontros — realizando uma análise qualitativa dos dados baseada em relatos e impressões.

O grupo teve seu início como uma alternativa de explanação frente ao momento pandêmico entre os alunos do curso de Psicologia de uma instituição privada de ensino superior direcionado para quaisquer cursos e instituições acerca da discussão de filmes em associação com psicologia.

A participação no grupo era livre (sem controle de presença), aberta (sem necessidade de inscrição prévia), horizontal (não havia diferenciação por função ou hierarquia) e irrestrita (independente de formação prévia, alma mater, curso de graduação, etc.). O link de acesso ao grupo e ao repositório de arquivos era público, sendo o filme escolhido divulgado com uma semana de antecedência nas redes sociais. A intenção inicial era associar temas relevantes à psicologia com uma narrativa cinematográfica correlata, sendo essa associação embasada por um artigo científico.

Devido tanto à configuração horizontal quanto ao seu caráter espontâneo, nenhum instrumento de medição ou avaliação foi utilizado, uma vez que a proposta dependia de uma não normatização dos integrantes, de suas práticas e vivências. Contudo, a participação dos membros e os relatos compartilhados se desdobraram em mecanismos capazes de avaliar tanto a coesão do grupo quanto seu interesse no andamento das atividades. Essa participação gerou interesse e entusiasmo, pois o grupo tinha vínculos com uma instituição privada de ensino superior, onde é comum a cobrança de presença e a validação (por avaliação) de desempenho e de aderência ao planejamento pedagógico.

Por fim, muitos dos relatos, embora relacionados com as narrativas cinematográficas, diziam respeito às vivências específicas dos integrantes, nas quais era possível trabalhar questões pessoais mais complexas ou mesmo delicadas, do ponto de vista da intimidade — luto, patologias, sentimento de culpa e vergonha, epifanias etc. — sem experienciar sensações de distância e/ou desamparo. A relação entre os participantes foi construída através de outra relação, dada pelo espaço de participação democrático e plural com seu potencial pedagógico.

Considerações finais

De forma a materializar a inclusão através da relação, o convite à fala não era direcionado puramente a uma elaboração teórica e sim à experiência subjetiva provocada pela narrativa, auxiliada pelo potencial sinestésico da linguagem cinematográfica, ou seja, por um modelo de síntese sensorial e cognitiva, como referente conceitual (FINO, 2011) capaz de representar tanto a multiplicidade quanto as contradições existentes nas relações entre o *ser* e o *outro*, bem como entre o *ser* e o *mundo*. Tal abordagem permitiu que cada par-

tipicante se expressasse a partir de um conjunto de abstrações advindas tanto de seu próprio campo simbólico (particular) quanto daquelas compartilhados socialmente pelos filmes (singular-universal), fugindo de uma linguagem carregada de ideologias e academicismos. Essa linguagem muitas vezes atravessou as esferas de nossa existência, mediando a realidade a partir de uma racionalidade cujo conteúdo nos revela uma noção puramente instrumental dos seres humanos (MAIA, 2022).

A dimensão do Outro, caracterizada pelo intercâmbio não linear entre contradições e suas respectivas multiplicidades, expressou a formação da relação pelo potencial inclusivo do “distinto”: ao contrário da noção de “diferente”, tido como oposto e incluído para ser excluído, lógica perversa colocada por (SAWAIA, 2001) como dialética da inclusão-exclusão, o distinto é a dimensão do outro com sua alteridade afirmada, embasada em relações de convivência, diálogo e personalização (DUSSEL, 1982; GUARESCHI, 2008). Emergiu-se, nesse aspecto, um estado de consciência coletiva formada por inquietudes, sentimentos e outros elementos díspares, em que a intencionalidade dessa experiência proporcionou novas significações para a noção de educação: através dela o potencial inclusivo transpareceu as multiplicidades de apreensão e instalação da subjetividade em um quadro relacional de não exclusão, como em uma contínua construção coletiva de significações, ideias e possibilidade de novos sentidos perceptuais e práticos (GUARESCHI, 2001; LEGROS *et al.*, 2014).

Assim, a dinâmica a educação deixou de ser interpretada como um vetor, que vai daquele que “detém o mais saber” para os que não o detém, e passou a ser a linguagem que permeou o contato, permitindo a individuação de forma autônoma e consciente a partir da coletividade: a singularidade de afirmar o particular através do universal. Em um contexto de pandemia, essa configuração adquire um caráter terapêutico, uma vez que:

O adoecimento mental se revela de modo narrativo e é preciso que o sujeito fale para o psicólogo, psicanalista ou psiquiatra sobre seu sofrimento. É a partir dessa narrativa que ocorre o diagnóstico e o processo terapêutico, e, portanto, chegamos na máxima de que falar sobre o sintoma muda o sintoma (MAIA, 2022, p. 77).

É nesse contexto de autogestão pedagógica que a universidade recupera um sentido de existência, uma vez que o aprendizado passa a ser guiado por uma motivação participativa (TRAGTENBERG, 1979), democratizando não só o

acesso à educação, como a própria enunciação de seu conteúdo. Esse movimento também contesta a delinquência acadêmica, em que os meios técnicos se tornam um fim em si mesmo, sem a criação de uma proposta pedagógica realmente emancipadora, transformando questões políticas em meros problemas técnicos (TRAGTENBERG, 1979).

Pensar a relação grupal em um contexto de pandemia nos leva a diversos questionamentos: paradigmas, fundamentações, lógicas e éticas são noções-chaves que emergem de modo indireto e direto na orientação e manutenção de variadas perspectivas no que diz respeito a processos relacionais (GUARESCHI, 2008). As determinações contextuais e sócio-históricas fundamentam a instituição do real por parte de uma sociedade, de acordo com uma lógica específica e sua respectiva ontologia, algo que também é manejado na relação grupal: a lógica, no sentido abordado e na relação grupal, está relacionada a fundamentação das convicções que instituem esse real, ou seja, articula o referencial representativo e de sentido, tido como ontologia diante das contingências emergidas, previstas ou imprevisas (GUARESCHI, 2008; PITTA, 2017).

As práticas pedagógicas que se pretendem transformadores não podem ser baseadas nos modelos engessados e unidirecionais habitualmente adotados pelas instituições, uma vez que tais práticas normalizam as desigualdades estruturais pelo próprio cotidiano de práticas (das instituições que as representam) da estrutura (MELO, 2007). Para que a escola (e outras instituições) seja capaz de emancipar os sujeitos, deve primeiro emancipar a si própria de seu viés hierarquizador e hierarquizante, doutrinatório e da prática de descolamento da realidade pela salvaguarda de seu conteúdo ideológico. Como foi expresso, os mecanismos de exclusão do neoliberalismo envolvem a dimensão do outro para reduzi-lo a si mesmo enquanto êxito ou fracasso: não há afirmação do outro para um estado de inclusão que implica em emancipação e transformação, mas um mero reconhecimento existencial para fechá-lo em si mesmo e excluí-lo (DUSSEL, 1982; GUARESCHI, 2008).

Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 12, n. 2 p. 469, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698 p.

DUSSEL, E. D. **Para uma ética da Libertação Latino-Americana**. Piracicaba: Unimep, 1982.

FINO, P. **A sinestesia como dimensão na poética e na estética cinematográfica**. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Cinematográficos) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Departamento de Estudos Cinematográficos. Lisboa, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277875080_A_sinestesia_como_dimensao_na_poetica_e_na_estetica_cinematografica. Acesso em: 20 mai. 2022.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, [s. l.], vol. XVI, n. 1, p. 5, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256429444_Um_olhar_sobre_a_inclusao. Acesso em: 20 mai. 2022.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 141-156. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5648113/mod_resource/content/1/Mello%20%282001%29%20-%20A%20viol%C3%Aancia%20urbana%20e%20a%20exclus%C3%A3o%20de%20jovens%20%5Bleitura%20principal%5D.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

GUARESCHI, P. A. Visão estática versus visão dinâmica de grupo. In: CAMPOS, R. H. D. F. (Org.). **Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 86-87.

GUARESCHI, P. A. Ética e paradigmas. In: PLONER, K. S. (Org.). **Ética e paradigmas na psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 18-38.

LEGROS, P. *et al.* **Sociologia do imaginário**. Tradução: Eduardo Portanova Barros. 2. ed. Porto Alegre: Meridional, 2014. ISBN 9788520504833.

MAIA, H. O Mundo das Depressões. In: MAIA, H. **Neoliberalismo e Sofrimento Psíquico: O Mal-Estar nas Universidades**. 1. ed.: Ruptura, 2022. p. 77-90.

MELO, D. C. F. D. **Entre a proposição e a crítica: O partido dos trabalhadores e as políticas públicas em educação Vila Velha (1989-1996), Vitória e Cariacica (1993-1996)**. 272 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Ciências Humanas e Naturais – Programa de Pós-Graduação em História. Vitória, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3374/1/tese_3304_Douglas_Christian_Ferrari_de_Melo.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

- NETO, J. C. D. M. O horizonte utópico de Paulo Freire. *In*: NETO, J. C. D. M. **Por Uma Pedagogia Decolonial Na América Latina**: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 226.
- PITTA, D. P. R. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Curitiba: CRV, 2017. 118 p. ISBN 978-85-444-1481-1.
- RIBEIRO, A. D. C. B.; LOVATO, A. C. D. A.; MERGEN, C. C. A imaginação criadora nos devaneios de Gaston Bachelard: possibilidades em educação. *In*: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 2016, UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul. **Anais** [...] Rio Grande do Sul, 2016. p. 1-6 Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14938>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- SAWAIA, B. O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 97-118
- SANTOS, B. D. S. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 137-202, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1212409/mod_resource/content/1/Texto%20%20Boaventura_%20A%20Univ%20no%20s%C3%A9culo%20XXI.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.
- TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica**: O poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo, 1979.

6. Desafios e reflexões do cenário pandêmico: as TDIC inovando as práticas pedagógicas inclusivas

Joicy de Souza Ribeiro Quitete¹

Michele da Silva Bastos Rodrigues²

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.6

Resumo:

O artigo visa analisar as contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas inclusivas no cenário pandêmico, apresentando a estrutura organizacional do processo educativo das escolas públicas do ensino fundamental anos iniciais do município de São João da Barra frente a pandemia da Covid-19, identificando o papel do professor, mediador e a importância dos responsáveis dos alunos para a superação do distanciamento social no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o presente estudo está embasado em uma metodologia qualitativa, por meio de referenciais bibliográficos como os autores Morán (2015) e Vieira; Hernandez-Piloto; Ramos (2018); documentais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDBEN 9394/96, Declaração de Salamanca (1994) e as propostas pedagógicas sobre as formas de atendimento ao público da educação especial do município de São João da Barra por meio da resolução SMEC/SJB Nº 003/2021; e coleta de dados com análises dos questionários respondidos

1 Psicopedagoga da Prefeitura Municipal de São João da Barra; Mestranda bolsista pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. joicyquitete@yahoo.com.br

2 Coordenadora de projetos educacionais; Prefeitura Municipal de São João da Barra, Rio de Janeiro. bastosmichele2020@gmail.com

pelos profissionais das escolas públicas do ensino fundamental anos iniciais do município de São João da Barra através do Google Formulário. Portanto, conclui-se que as TDIC foram de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando quebrar as barreiras do distanciamento social e contribuindo significativamente como práticas inclusivas e estratégias para minimizar os impactos da Covid-19.

Palavras-Chave: Educação; Inclusão; TDIC; Metodologias ativas; Pandemia.

Introdução

As instituições educacionais são cenários de transformações que são oriundas de necessidades culturais, sociais, econômicas e políticas, assim, não foi diferente quanto ao surgimento da pandemia da Covid-19, que afetou mundialmente todas as instituições de ensino e as mesmas foram obrigadas a realizar diversas adaptações estruturais e organizacionais para garantir o prosseguimento no processo educativo.

O processo educativo ficou em evidência, pois o ensino presencial na educação básica foi surpreendido com novas possibilidades nas quais pesquisadores do mundo passaram a atenuar novas formas de proporcionar educação frente ao distanciamento social proporcionado pela Covid-19.

Assim, as instituições de ensino foram adequando suas práticas educativas considerando as possibilidades das formas de atendimento ao público da educação básica seguindo as normatizações do governo federal, estados e municípios, que com a parceria do Ministério da Saúde e Ministério da Educação, organizaram documentos legais que permitiram os desdobramentos das ações educativas.

Nessa perspectiva, com a impossibilidade do ensino presencial ocasionada pela Covid-19, surge a possibilidade do ensino remoto, mas como proporcionar ensino remoto aos alunos que não possuem condições de acessar a internet? Como garantir que a nova estratégia de ensino seja efetiva significativamente a todos os alunos? Os profissionais da educação estão capacitados para atender essa nova demanda e possuem aparelhos eletrônicos para o trabalho *home office*?

Muitos questionamentos foram surgindo, pois a pandemia se estendia e as práticas educativas inclusivas não poderiam ficar estáticas, os alunos precisam interagir com o universo do conhecimento e avançar no processo de ensino e aprendizagem. Então, a proposta do ensino remoto foi sendo colocada em prática pelas instituições de ensino como outras formas para aqueles alunos e profissionais que não tinham acesso à internet, como referência cita-se a educação pública da Prefeitura Municipal de São João da Barra.

Portanto, o presente trabalho visa analisar as contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas inclusivas no cenário pandêmico, apresentando a estrutura organizacional do processo educativo das escolas públicas do ensino fundamental anos iniciais do município de São João da Barra frente a pandemia da Covid-19, identificando o papel do professor, mediador e equipe técnica e a importância dos responsáveis dos alunos para a superação do distanciamento social no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo está pautado na metodologia qualitativa, por meio de referenciais bibliográficos de autores como Morán (2015), Vieira; Hernandez-Piloto; Ramos (2018); documentais como as políticas públicas para educação inclusiva, normativas como resoluções municipais que deram suporte e alinham propostas pedagógicas para o ensino fundamental anos iniciais sobre as formas de atendimento ao público da educação especial das escolas públicas da Prefeitura Municipal de São João da Barra; e coleta de dados com análises dos questionários respondidos pelos profissionais das escolas públicas do ensino fundamental anos iniciais do município de São João da Barra através do Google Formulário.

Portanto, as TDIC foram de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando quebrar as barreiras do distanciamento social e contribuindo significativamente como práticas inclusivas e estratégias para minimizar os impactos da Covid-19.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação pública do município de São João da Barra

A educação é um direito de todos, deverá ser compreendida na diversidade dos sujeitos, portanto com aspectos basilares do respeito e comprometimen-

to social, tende a percorrer o caminho para equidade por meio de políticas públicas que versam as formas de atendimentos às especificidades da sua clientela. Dessa forma, a educação especial é considerada, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9396/96, uma modalidade de ensino, faz parte no âmbito nacional das políticas públicas sobre as formas de atendimento dos alunos e almeja a efetivação da inclusão escolar.

Art. 58. 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 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Entretanto, para atender as especificidades dos alunos, a referida lei direciona um trabalho pedagógico em que os sistemas de ensino deverão assegurar:

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; IV–educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V–acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Portanto, percebe-se a necessidade de as instituições escolares estarem preparadas para atender de forma satisfatória a diversidade dos alunos, considerando os aspectos culturais, sociais, afetivos e psíquicos, visando contribuir na inclusão escolar mesmo diante do enfrentamento da pandemia,

pois “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se refere no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades” (UNESCO, 1994).

Nessa perspectiva de difusão dos saberes e respeito ao direito à educação para todos, a educação especial é compreendida “como uma área de conhecimento e um conjunto de ações pedagógicas que assume como horizonte a garantia do direito a aprendizagem” (VIERA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2018, p. 117) que a Prefeitura Municipal de São João da Barra (PMSJB), por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, organizou juntamente com o Conselho Municipal de Educação estratégias para superar os desafios da pandemia e possibilitar que os alunos tivessem acesso ao conhecimento, mesmo de forma remota e com diversas dificuldades que precisaria superar, como internet, capacitação de profissionais e estimular a participação dos responsáveis nas ações que seriam desenvolvidas.

Assim, no dia 31 de janeiro de 2021, a PMSJB publicou no diário oficial do município a Resolução SEMEC/SJB nº 003/21 que “Dispõe sobre a Proposta Pedagógica, de caráter especial, e estabelece regras e procedimentos para a realização de aulas presenciais com ensino híbrido e aulas remotas” (PMSJB, 2021). A resolução possibilitou que as instituições de ensino organizassem formas de atendimento considerando a pandemia e principalmente às transformações advindas da Covid-19, definindo no art.1º que:

A “Proposta Pedagógica” instituída pela presente Resolução tem por objetivo minimizar os efeitos causados na Educação Municipal em virtude da situação de emergência em saúde pública, devido à Pandemia da COVID-19 considerando as aulas presenciais com ensino híbrido e aulas remotas, recorrendo à utilização de atividades realizadas, incluindo, Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP’s) e tecnologias digitais, reorganizando o tempo e redefinindo papéis para maiores autonomia, engajamento e aproveitamento (PMSJB, 2021).

Assim, para o ensino fundamental, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura estruturou a organização escolar da seguinte forma: “Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais (Incluindo o Programa de Correção de

Fluxo “Acelera São João da Barra”) e Educação de Jovens e Adultos fases iniciais desenvolvendo suas atividades pedagógicas com aulas remotas” (PMSJB, 2021).

Dessa forma, os alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental anos iniciais teriam acesso às atividades pedagógicas de forma remota. A resolução definiu como seriam o acesso dos alunos aos materiais pedagógicos, possibilitando acesso ao portal digital/educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, um sítio com atividades postadas por professores e mediadores com atividades diversificadas, seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), adaptações necessárias para os alunos público da educação especial, orientações e propostas da equipe técnica que acompanhava o desenvolvimento das atividades e inserção das mesmas na plataforma. Assim, a plataforma era organizada por escola e turma, os responsáveis tinham a oportunidade de realizar a pesquisa das atividades.

Nessa visão de trabalho colaborativo, os responsáveis eram o elo entre os profissionais da educação e o aluno. Se não houvesse a interação entre toda comunidade escolar, não haveria possibilidade da execução das atividades propostas, bem como o reconhecimento das necessidades dos alunos, visto que não havia contato físico e possibilidade de observação dos alunos, como acontecia no ensino presencial. Então, os responsáveis eram o fio condutor para efetivação do trabalho dos profissionais, do processo de ensino e aprendizagem.

A internet é um recurso que infelizmente nem todos possuem acesso, assim, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São João da Barra determinou outras possibilidades de acesso e interação com professores, mediadores e equipe técnica, ressaltada no art. 4, a saber:

II–Recursos tecnológicos, tais como redes sociais, WhatsApp, Telegram, entre outros, que facilitem a interação Professor–aluno por meio de textos, vídeo chamada mensagens de voz ou vídeo para orientar e mediar atividades postadas no Portal Digital/ Educacional (PMSJB, 2021).

Assim, além do contato que toda equipe poderia ter com o aluno, conforme recursos especificados acima, seria entregue o caderno pedagógico, especificando na Resolução SEMEC/SJB nº 003/21 que

b) Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) receberão o mesmo material pedagógico ofertado

pela rede adaptado de acordo com as particularidades de cada aluno. Caberá ao professor regente em parceria com o professor mediador adaptar as atividades gradativamente de acordo com as particularidades de cada aluno. (PMSJB, 2021).

Portanto, observa-se a responsabilidade dos professores e mediadores que acompanhavam os alunos público-alvo da educação especial para realizar as adaptações necessárias no material de acordo com as habilidades e necessidades de cada aluno. O documento normativo traz a proposta do vídeo ou áudio que deveria ser realizado semanalmente pelos professores e mediadores, norteados pelo conteúdo e direcionados para os alunos por meio dos recursos disponíveis que promoviam.

As estratégias e recursos pedagógicos foram os suportes para o desenvolvimento das atividades que deveriam ser realizadas com os alunos. Nesse cenário, as TDIC foram de suma importância, então,

Caso o Professor ou Técnico da Equipe Pedagógica não tenha acesso aos meios tecnológicos deverão entrar em contato com o gestor da sua Unidade Escolar de lotação para agendar a utilização dos recursos eletrônicos necessários para elaboração e postagem das atividades, de forma que sejam cumpridas as normas de segurança para não propagação da COVID-19 (PMSJB, 2021).

Essas possibilidades de superação dos obstáculos para o enfrentamento da pandemia no cenário educacional trouxe novas formas de ensinar e aprender, com a parceria dos responsáveis, assim, todos os participantes do processo educativo tiveram que se adaptar ao novo, ao distanciamento social e a busca por recursos que minimizam e estreitam a distância do ensino remoto, como os recursos tecnológicos, imprescindíveis nesse momento desafiador, por isso a relevância das metodologias ativas e TDIC como estratégias essenciais para práticas pedagógicas inclusivas.

Metodologias ativas como estratégia no enfrentamento da pandemia

O termo metodologias ativas ganhou força no início da década de 1980, quando as pesquisas procuraram dar resposta à multiplicidade de fatores

que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade de os alunos desenvolverem habilidades diversificadas. Segundo Morán (2015, p. 18), “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Acredita-se que quando se fala em metodologias ativas está relacionado a organização do percurso da aprendizagem pelo qual o aluno e professores tem uma meta a ser atingida, em que todos envolvidos no processo são protagonistas. Para isso, o professor pode se utilizar de metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), em problemas, gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem entre os pares, dentre outras (STROHER *et al.*, 2018).

Com a pandemia de Covid-19, muitas mudanças ocorreram no contexto brasileiro em diversos âmbitos. Particularmente no ensino, fez-se necessário repensar práticas pedagógicas em tempos de isolamento social. E justamente em meio a esse contexto que começou a viver a necessidade de readequação e retroalimentação dos processos de aprendizagem baseada nas metodologias ativas. Nesse cenário, as considerações de Moran (2015) solidificam que:

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades (MORAN, 2015, p 18).

A partir das metodologias ativas, é possível vivenciar o processo de desenvolvimento dos saberes mais simples aos mais complexos, conciliando-os com o dia a dia a partir de múltiplas estratégias e atividades nas quais os alunos são envolvidos. Freire (2011) defende o diálogo como prática libertadora, levando a vertente da aprendizagem significativa da metodologia

ativa, na qual o discente consolida seu conhecimento por aprender de forma complementar e contínua.

Para garantir aulas e atividades durante a pandemia do coronavírus, as instituições de ensino utilizaram atividades remotas e/ou intensificaram o uso das plataformas digitais por meio das TDIC, conforme a pesquisa revelou no município de São João da Barra.

Para Daros (2020), a atividade remota constitui a realização de uma atividade pedagógica de forma temporária e utilizada pontualmente, com o uso da internet, com a intenção de minimizar os impactos na aprendizagem dos alunos advindos do sistema de ensino originalmente presencial.

Nesse contexto, mesmo com o ensino remoto em algumas instituições da rede pública, o sucesso da aprendizagem dos alunos se conecta diretamente com as metodologias ativas, aos problemas que precisarão ser criados pelo professor, as conjunturas desafiadoras a serem postas, jogos e atividades criados para estimular a participação individual ou em grupo, favorecendo a interação e a troca de conhecimentos, instigando o debate e a reflexão crítica dos conteúdos inerentes a matriz curricular.

Assim, estruturas como as oferecidas pelo Google, Google Classroom, Google Meet, WhatsApp, Zoom, Google Chrome, entre outras, passaram a fazer parte do universo escolar, exigindo do docente um ressignificar sobre sua prática pedagógica. Diferente do que muitos pensam, o processo não se resumia tão somente a capacitação do docente em metodologias ativas, como se pensou à época. Afinal, era importante pensar acerca da capacidade do educador, ora creditada à presença física do educando, em relação à iniciativa diante da perspectiva da mudança em relação ao sentido do educar (MONTEIRO, 2020, p. 18).

A demanda de reinvenção da escola durante o contexto pandêmico foi duramente evidenciada, inclusive no que se refere às relações entre professor e aluno e as metodologias ativas por meio das TDIC foram sendo aplicadas nesse processo. Dentre as possibilidades de reinvenção do trabalho educativo, ampliou-se a utilização das metodologias ativas como caminho pedagógico para promover a possibilidade do processo ensino e aprendizagem na escola, mas, sem as TDIC, não haveria tantas possibilidades de fazer a diferença, mesmo diante das dificuldades oriundas da pandemia.

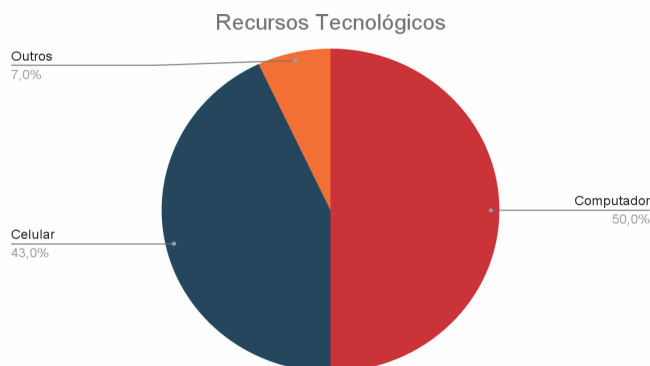
Análise dos resultados: práticas pedagógicas inclusivas no contexto epidêmico

Estendendo a pesquisa bibliográfica por meio de um estudo exploratório, foi realizada uma pesquisa com professores e mediadores do município de São João da Barra, visando compreender os recursos utilizados durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2021 e o processo de inclusão, visto as resoluções do município sobre as propostas pedagógicas, apresentando a estrutura da organização do trabalho dos profissionais mesmo diante do distanciamento social.

Participaram da pesquisa 20 profissionais da educação pública municipal de São João da Barra do ensino fundamental anos iniciais, que serão identificados na pesquisa por letras do alfabeto. A seguir são apresentados os dados coletados por meio do aplicativo Google Formulário e as análises sobre desenvolvimento das práticas pedagógicas e inclusivas.

Inicialmente a pesquisa coletou dados referente a atuação do profissional e verificou que são 10 professores e 10 mediadores que contribuíram sobre as reflexões da presente pesquisa. Posterior, o questionário buscou informações dos recursos tecnológicos utilizados. Segue abaixo o gráfico representativo, apresentando o computador como o recurso mais utilizados pelos professores e mediadores.

Gráfico 1 – Recursos tecnológicos no ensino remoto



Fonte: Dados coletados pelas autoras, maio de 2022.

Esses dados demonstram como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão presentes no cotidiano das práticas educativas inclusivas e quando são utilizadas de forma substancial, mesmo diante dos desafios da pandemia, podem fazer a diferença no processo de inclusão, como revela a participante T (2022), ao afirmar que

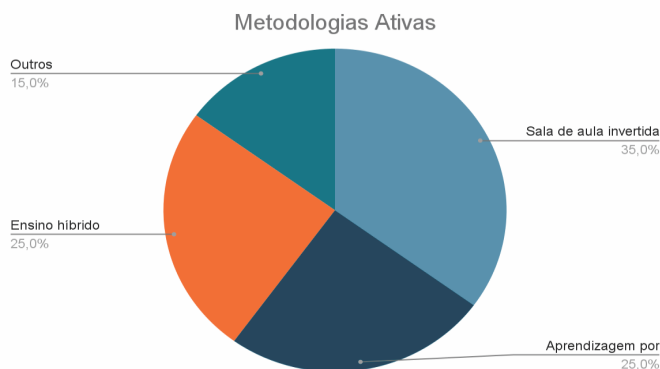
Foi de suma importância os recursos tecnológicos utilizados, o professor/mediador não estava presente fisicamente mais graças a tecnologia (chamadas de vídeo, computador e jogos didáticos) fez-se presente o ensinar com um novo olhar, com carinho e atenção mesmo que a distância para auxiliar no desenvolvimento do aluno.

É notório que as transformações educacionais afetaram o mundo, contudo o professor precisou adaptar-se ao novo, sua capacidade de criação frente a tantas dificuldades mostra que é um profissional com resiliência; nessa perspectiva, a participante S (2022) pontuou que “A Covid-19 foi um divisor de águas na minha prática enquanto docente”. Portanto, as propostas educativas foram impulsionadas pelo momento pandêmico, mas haviam considerações pertinentes como os sujeitos envolvidos no processo educacional, e uma citação chama atenção quando a participante N (2022) afirma que “Me senti impotente diante do desafio de desenvolver uma criança com limitações sem que ela tivesse acesso à internet com frequência”. Essa situação reafirma a necessidade de que todos, independentemente da classe social, possuam acesso à internet de forma a minimizar os impactos da Covid-19 na vida escolar das crianças naquele determinado momento. Contudo, ressalta-se que a prefeitura de São João da Barra organizou cadernos pedagógicos com adaptações de acordo com o plano educacional individualizados dos alunos público da educação especial de forma impressa, conforme previsto na Resolução SEMEC/SJB nº 003/2021 (PMSJB, 2021).

Com desafios propostos pelo distanciamento social, seguir uma metodologia de ensino satisfatória para evolução do aprendiz foi de suma importância para organização das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, compreender e analisar as metodologias ativas que fizeram parte das práticas educativas e fortaleceram o distanciamento social emerge como significado da ação docente, a qual cita-se o relato da participante Q (2022), que afirma a força de vontade e empenho do professor em vencer as barreiras: “Manter o apren-

dizado e a interação ativos no cotidiano do aluno, trabalhando de forma que perceba a importância da escola na vida dele”.

Gráfico 2 – Metodologias ativas como estratégia pedagógica



Fonte: Dados coletados pelas autoras, maio de 2022.

Assim, a metodologia mais utilizada foi a sala de aula invertida, na qual o aluno é o protagonista das suas experiências e, conforme ressalta a participante O (2022), sobre as metodologias ativas: “As metodologias ativas ajudam a engajar os alunos a continuarem o desenvolvimento da aprendizagem mesmo em casa e ainda estimulam outras habilidades que eles não costumavam exercer na escola com tanta ênfase”. Essa consideração do participante O demonstra a importância de respeitar as especificidades dos alunos, as adaptações realizadas nas metodologias ativas, mas, de forma a estimular suas potencialidades para o desenvolvimento das habilidades, mesmo de forma remota, conforme a participante G (2022) enfatiza: “O período pandêmico trouxe muitos desafios, mas, também, possibilitou a aprendizagem e o uso de aparatos tecnológicos no ensino-aprendizagem”.

Dessa forma, muitos foram os desafios enfrentados por todos da comunidade escolar, entretanto, a garra, a dedicação, persistência, engajamento, força de vontade foram fatores determinantes para as formas diversificadas de aprender e ensinar diante da pandemia, pois conforme menciona a participante A (2022) “Me sinto feliz e honrada por ter vencido mais essa etapa, e por ter alcançado com meus alunos os objetivos propostos de no ensino remoto, ou seja, uma experiência de troca vivida com muita dedicação e carinho”.

Considerações finais

A partir das reflexões, revelaram-se possibilidades e contribuições significativas aliadas ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de modo a desenvolver mobilizações e efetivações de acesso ao ensino remoto em tempos de pandemia, para atender às demandas de toda comunidade escolar, especificamente neste estudo, trazendo destaque aos estudantes público-alvo da educação especial.

Sabe-se que há uma carência de conhecimento e habilidades em operacionalizar os recursos tecnológicos digitais frente a essa transformação da contemporaneidade causada pela pandemia. Contudo, os professores e mediadores demonstraram serem criativos, ousados e determinados, lutando frente às dificuldades de acesso e uso das TDIC por meio de uma busca contínua e mútua de aprendizagem colaborativa entre os pares, fortalecendo a classe profissional e mostrando como precisam de formação continuada, capacitações e especializações para estarem preparados para as necessidades que surgem, como a Covid-19.

Nesse viés, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e as Metodologias Ativas são de suma importância diante do cenário que respeite, acompanhe e valorize a construção histórica humana. Contudo, dependerá das formas de como o trabalho será desenvolvido, de acordo com os desafios que os estudantes terão que enfrentar, respeitando suas singularidades, valorizando suas experiências e proporcionando o uso adequado das ferramentas tecnológicas que impulsionam um novo olhar sobre ensinar e aprender, mesmo diante das dificuldades causadas pela pandemia na educação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Parceria: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

- DAROS, T. Covid-19 Impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. **Desafios da Educação**. 19 mar. 2020. *Online*. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 06 mai. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MONTEIRO, S. da S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisua.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>. Acesso em: 06 mai. 2022
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção de mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.
- QUEIROZ-NETO, J. P. de *et al.* Avaliação formativa: estratégia no ensino remoto na pandemia de covid-19. **Estudos Em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 33, e 08463, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8463/4343>. Acesso em: 06 mai. 2022
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Conferência Mundial sobre Educação Especial, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2022.
- PMSJB – Prefeitura Municipal de São João da Barra. **Resolução SMEC/SJB nº 003/ 2021, de 31 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre Proposta Pedagógica de caráter especial. 200 ed. São João da Barra: Diário Oficial Município, 2021. Disponível em: https://www.sjb.rj.gov.br/arquivos/diario_oficial/diario_oficial_22102021_1634900099.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.
- STROHER, J. N. *et al.* Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 734-747, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/89>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- VIEIRA, A. B; HERNADEZ-PILOTO, S. S. de F; RAMOS, I de O. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 104-123.

7. O papel da família no trabalho colaborativo em tempos de Covid-19

Moyana Mariano Robles-Lessa¹

Carlos José de Castro Costa²

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.7

Resumo:

A pandemia de Covid-19 alterou o *modus vivendi* de toda população global, em uma dimensão até então nunca imaginada. Diante das mudanças bruscas, o isolamento social foi o que causou um maior impacto nas atividades cotidianas, entre elas, a atividade escolar. De um dia para outro, a comunidade escolar precisou rever a forma de trabalho, pois o ensino passou a ser remoto. Com isso, estudantes e professores precisaram se adequar a uma nova realidade no processo de ensino-aprendizagem. Entre os mais afetados estão os estudantes das escolas públicas e os estudantes público da educação especial. Com base nessas informações, este trabalho tem como proposta reacender a importância do trabalho colaborativo, com um olhar especial ao período de pandemia e ao papel da família na efetivação do trabalho colaborativo na educação, ten-

1 Mestranda do Programa de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – bolsista CAPES, especialista em direito tributário com capacitação para docência superior. Professora, advogada, licenciada em Letras (Português/Literatura), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Bioética e Dignidade Humana (GEPBiDH), pesquisadora do Grupo “Desafios do Processo” da UFES, membro da Sociedade Brasileira de Bioética (SBB). Itaperuna, Rio de Janeiro. E-mail: moyanarobles@hotmail.com.

2 Mestre em Relações Privadas e Constituição pela Faculdade de Direito de Campos (FDC), pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Bioética e Dignidade Humana (GEPBiDH); Professor Universitário, advogado, aluno especial do doutorado do Programa de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Itaperuna, Rio de Janeiro. E-mail: carlosjcastro-costa@gmail.com.

do em vista que, com o isolamento social, a participação familiar no processo de aprendizagem foi fundamental. Diante disso, este trabalho apresenta a seguinte questão-problema: Qual a importância e os desafios do papel familiar no trabalho colaborativo em tempos de Covid-19? O objetivo é promover o debate e a reflexão social a respeito da relevância do trabalho colaborativo, entendendo que a educação inclusiva está diretamente relacionada a um trabalho colaborativo efetivo. Vale-se de metodologia qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica em artigos científicos disponíveis na rede mundial de computadores, bem como de livros que tratam da temática.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Pandemia. Trabalho colaborativo.

Introdução

A pessoa com deficiência tem seus direitos amparados por lei, entretanto, sabe-se que há uma diferença abismal entre o que é garantido nas normas e o que de fato se concretiza no contexto social. Apesar de o Brasil apresentar legislação específica para pessoa com deficiência, a inclusão social ainda não é algo efetivo. Diante desse cenário, e com o agravamento provocado pela Covid-19, este trabalho tem o intuito de debater e provocar reflexões acerca das barreiras vivenciadas durante a pandemia com foco direcionado ao trabalho colaborativo realizado no âmbito escolar em conjunto com a família.

Constatou-se que o trabalho colaborativo na educação é de grande importância para a efetivação da inclusão escolar. Antes da pandemia, a interação entre os professores regentes e dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) na realização do trabalho colaborativo tinha como objetivo operacionalizar um plano de ação que atendesse aos estudantes público da educação especial. Na pandemia, evidenciou-se que a participação da família seria fundamental para que o trabalho colaborativo continuasse atuando e proporcionando o aprendizado e a inclusão escolar.

Com a pandemia e o isolamento social, o ensino remoto emergencial passou a vigorar, e, com ele, diversas dificuldades de operacionalizar o trabalho colaborativo surgiram, tendo em vista que o Estado não estava preparado para atender as demandas exigidas pela pandemia, pois, mesmo antes da Covid-19, políticas públicas de inclusão escolar já se mostravam ineficazes.

O período pandêmico apresentou questões, reflexões e questionamentos em relação à competência estatal em efetivar o que já está normatizado. Diante disso, este trabalho exerce um papel social promovendo reflexão e debate sobre as questões da inclusão social, os direitos da pessoa com deficiência e a efetivação da inclusão com atenção especial ao âmbito escolar.

Referencial teórico

O tema deste trabalho ganhou um novo olhar a partir da pandemia de Covid-19, tendo em vista que, para que o trabalho colaborativo se efetivasse na educação especial, tornou-se necessária a participação da família, que precisou desempenhar um papel que muitas vezes não estava preparada ou qualificada para desenvolvê-lo.

Nesse contexto, o trabalho pretende abordar a legislação que trata da pessoa com deficiência, bem como entender a importância do trabalho colaborativo entre o ensino regular no contexto da sala de aula e a educação especial, principalmente quanto a sua concretização na inclusão escolar. Por último, mas de extrema importância, pretende-se entender os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 às famílias de pessoas com deficiência em idade escolar, percebendo as possibilidades e dificuldades que se relacionaram com o trabalho colaborativo. Como referencial teórico, utilizou-se das normatizações brasileiras, de estudiosos da temática, como, por exemplo, Vilaronga e Mendes (2017), Mendes (2018), Santos, Makishima e Silva (2015), entre outros.

Os textos normativos e a pessoa com deficiência

Ao abordar a temática do trabalho colaborativo na educação, faz-se necessário, em um primeiro momento, refletir a respeito do que legislação brasileira dispõe sobre as pessoas com deficiência, para, em seguida, ponderar sobre a estrutura escolar do país, observando os desafios que persistem e afastam a efetivação do que é assegurado por lei.

Diante disso, o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, no ano de 2007, em seu

preâmbulo, reconhece na “letra e” que a deficiência é uma definição em desenvolvimento progressivo, proveniente “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Ou seja, o ambiente e as dificuldades de interação e de adaptação existentes nele dificultam a realização de uma participação efetiva e equânime da pessoa com deficiência no meio social.

Nessa mesma linha de intelecção, no ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015). Da mesma forma, em seu artigo inicial, assegura e promove, igualmente, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, tendo como objetivo a inclusão social e cidadã às pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência tem como inspiração a Convenção Internacional da ONU, ocorrida em Nova York, no ano de 2007. O Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, desse modo, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) apresenta princípios que orientam políticas públicas e privadas de inclusão da pessoa com deficiência.

Destarte, tanto o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) quanto a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) salientam a respeito das barreiras existentes no espaço físico e social que dificultam o acesso e a inclusão da pessoa com deficiência de forma plena e efetiva, em condições de igualdade na sociedade. Em matéria de legislação, estão protegidos os direitos às pessoas com deficiência.

Quanto à estrutura escolar brasileira em relação à educação especial, tem-se na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir o atendimento “educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Semelhantemente, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira possui, em seu capítulo V, artigos que regulamentam especificamente a educação especial.

A pessoa com deficiência ainda encontra inúmeras barreiras que a afastam da efetivação de seu direito ao convívio e inclusão social. Nesse contexto,

o âmbito educacional não é muito diferente dessa realidade, apresentando diversas barreiras que obstaculizam a inclusão escolar desses sujeitos. Mendes (2018) pontua que a pedagogia escolar que separa de modo físico os estudantes é caracteristicamente discriminatória e, portanto, injusta. Da mesma forma, “a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos” (MENDES, 2018, p. 80).

Com base na análise da legislação vigente no Brasil, e tendo em vista as diversas dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência, é possível constatar que a pessoa com deficiência ainda precisa percorrer um tortuoso caminho para de fato ter seus direitos respeitados, exercendo sua autonomia individual e efetivando a dignidade da pessoa humana. Os textos legais preveem e asseguram o direito à inclusão, entretanto, pode-se observar que entre o direito e sua efetividade ainda há muito a se construir, e sem o entendimento social e sem políticas públicas efetivas, o que deveria ser realizado de forma natural, acaba se tornando doloroso e desnecessário.

Entendendo o trabalho colaborativo entre o ensino comum e a educação inclusiva

Com uma ótica voltada para a inclusão escolar, Mendes (2018), em seu artigo *Sobre alunos ‘incluídos’ ou ‘da inclusão’: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar*, aponta reflexões sobre os diferentes conceitos de inclusão quando relacionados à educação especial. Percebe-se que constantemente há debates sociais a respeito da melhor denominação quando se trata da pessoa com deficiência.

Mendes (2018, p. 63) sugere “[...] que o termo ‘inclusão escolar’ seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares”. Diante de tamanha complexidade de denominações, a autora reconhece que “as compreensões sobre o conceito de inclusão escolar e educação inclusiva são muitas, sendo, portanto, necessárias para definir o porquê da adoção deste ou daquele termo e o que se quer dizer quando se fala sobre o assunto” (MENDES, 2018, p. 64).

De acordo com Carla Ariela Rios Vilaronga e Eniceia Gonçalves Mendes (2017), o trabalho colaborativo no ensino “é um dos apoios necessários para o fortalecimento da inclusão escolar” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 19). Explicam ainda que “pensar inclusão escolar no Brasil do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) requer que se discutam questões relacionadas ao apoio Educacional Especializado e suas concepções” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20). Para as autoras, há duas maneiras de compreender o apoio educacional especializado: “uma que o entende como um modelo único, que tem como foco o atendimento do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais, proposta privilegiada na política atual e, a outra, o entendimento deste apoio como um leque de serviços” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20).

Vilaronga e Mendes (2017, p. 20) defendem “a possibilidade de uma rede diversificada de apoios que não se esgotam, não eliminam um ao outro, mas sim, se complementam e oferecem suporte às necessidades dessa população”. Destacam alguns exemplos que poderiam ser oferecidos pela rede de apoio educacional especializada: “a sala de recursos; o serviço itinerante; a consultoria e o ensino colaborativo” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20). Sobre o trabalho colaborativo no ensino, explicam que é realizado em conjunto entre os professores do ensino regular e do AEE, tendo como essência “a abordagem social e pressupõe que a escola deve ser modificada para educar o aluno PAEE e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20). Ainda esclarecem que, no que se refere especialmente “[...] às metas da inclusão escolar, professores de Educação Especial e do ensino comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes PAEE alcancem melhores desempenhos” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20).

Vilaronga e Mendes (2017) classificam o trabalho colaborativo como “uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20). Apontam que “na realidade brasileira, este apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20). As autoras alertam que, na proposta do trabalho colaborativo, não há distinção entre professores, selecionando um para ser o principal e outro para ser apenas aju-

dante, ou seja, “não se contemplam atividades de ensino para o aluno PAEE pelo professor de Educação Especial no canto de uma sala de aula da escola regular, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 21).

Dessa forma, “para que essa mudança ocorra, é preciso formar não somente os professores de educação especial, mas sim, toda equipe escolar” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 21). As autoras ressaltam que o trabalho colaborativo “[...] envolve uma mudança histórica no contexto escolar, principalmente ao que se refere ao papel costumeiro do professor de educação especial na escola regular e a concepção do professor da sala comum sobre como deveria ocorrer o AEE” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 21).

Santos, Makishima e Silva (2015), ao pesquisarem a respeito do trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas curriculares, explicam que o trabalho colaborativo se constitui em uma técnica pedagógica em que esses professores “planejam de forma articulada procedimentos de ensino para atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes público-alvo da educação especial” (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8312). Confirmando o que já foi exposto anteriormente, esclarecem que o trabalho colaborativo não se delimita na reunião de um grupo de pessoas desempenhando uma atividade, pois o trabalho colaborativo tem essencialmente o intuito de desenvolver práticas pedagógicas que apresentem como sugestão “uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais da educação comum desencadeando estratégias e operacionalização do plano de ação/intervenção da escola” (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8312).

Santos, Makishima e Silva (2015) informam que “estudos recentes realizados pela equipe do Departamento de Educação Especial-DEE demonstram que o trabalho colaborativo é uma estratégia com resultados satisfatórios para avanços na consolidação de uma proposta de educação inclusiva” (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8315). As autoras esclarecem que “o objetivo do trabalho colaborativo é o desenvolvimento de metodologias de ensino para o acesso ao currículo, enriquecimento curricular, formas diferenciadas de avaliação para melhoria no desempenho acadêmico” (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8317). Ressaltam, ainda, que “entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão

escolar, envolvendo a parceria direta entre professores do Ensino Comum e Educação Especial” (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8317).

Damiani (2008), ao tratar da importância do trabalho colaborativo entre professores, apresenta como reflexão que esse trabalho “apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p. 218). Pode-se concluir, portanto, que o trabalho colaborativo entre professores e toda equipe pedagógica escolar tem por objeto a ressignificação da educação, afastando a divisão entre estudantes regulares e estudantes da educação especial, ao mesmo tempo que intenciona propiciar a efetivação da inclusão escolar, mas uma inclusão real, em que todos(as) os(as) discentes vivenciem o mesmo processo educacional, sem distinção, rotulação ou segregação.

A pandemia da COVID-19 e os desafios da família para efetivação do trabalho colaborativo

Vilaronga e Mendes (2017) comprovaram em suas pesquisas que “o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 29), “[...] sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para a construção deste espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo destas trocas cotidianas” (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 29).

Entretanto, com a pandemia de Covid-19, que teve início no ano de 2020, toda a população global teve sua rotina alterada. Entre as restrições aconselhadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), estava o isolamento social, e, com isso, estudantes tiveram que se adaptar a um novo formato educacional. O ensino passou a ser remoto emergencial, ou seja, novas estratégias didático-pedagógicas precisaram ser criadas com o intuito de diminuir os impactos do isolamento social no processo ensino-aprendizagem.

Rech e Freitas (2021), ao pesquisarem a respeito da importância da superação dos obstáculos entre escola e família, objetivando a construção e solidificação do trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar, destacam

que “no caso de um filho público-alvo da educação especial, o suporte familiar faz-se ainda mais importante, devendo, portanto, ser intensificado” (RECH; FREITAS, 2021, p. 3). A pesquisa das autoras tem foco nos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD); elas salientam que família e escola são fundamentais nos “contextos de desenvolvimento na vida dos alunos/filhos, é relevante investigar como estas duas instituições estão se relacionando, dialogando, e se há uma busca de ações colaborativas, visando à inclusão escolar do aluno/filho com AH/SD” (RECH; FREITAS, 2021, p. 6). Em sua pesquisa, constatam ainda que, de modo geral, “a escola e a família encontram barreiras significativas em sua relação e, por conta disso, não estão obtendo sucesso em construir um trabalho colaborativo e articulado em prol da inclusão do aluno/filho com AH/SD” (RECH; FREITAS, 2021, p. 22).

Destarte, pode-se concluir que, independentemente da necessidade de cada pessoa com deficiência, é fato que a união entre escola e família possui um papel fundamental na efetivação da rede de apoio e, conseqüentemente, na inclusão escolar. Ao versar sobre o ensino remoto no contexto da pandemia, torna-se imprescindível a intenção de realizar o trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica e a família, oportunizando o processo educacional inclusivo. Tendo em vista o ensino remoto decorrente da pandemia, “a probabilidade de busca e efetivação de estratégias em prol de um propósito comum, que é a aprendizagem de todos os alunos, em especial os estudantes PAEE, aumenta a demanda por esse formato de organização das práticas educativas inclusivas” (FEITOZA; SIMONE; LEMOS, 2022, p. 48). Os autores ainda apontam que, para que a dinâmica pedagógica inclusiva se efetive, especialmente, em razão do isolamento social, é fundamental que “haja a disponibilidade de orientações aos professores e famílias dos alunos sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, o ensino do manuseio de tecnologia assistiva” (FEITOZA; SIMONE; LEMOS, 2022, p. 48).

De acordo com os autores, a pandemia acentua a importância do trabalho colaborativo objetivando alcançar todos(as) os(as) estudantes, e, justamente em razão do isolamento social e da necessidade de utilizar-se das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino, “observa-se que a escola precisa continuar oportunizando diversificadas formas de atividades que sejam de fato significativas para o desenvolvimento dos alunos” (FEITOZA; SIMONE; LEMOS, 2022, p. 48). Finalizam desejando “que estas ações desencadeiem a

autonomia, participação e estimulem o desempenho e rendimento na aprendizagem destes sujeitos” (FEITOZA; SIMONE; LEMOS, 2022, p. 48).

Feitoza, Simone e Lemos (2022) acreditam “que nunca foi tão necessária a reflexão e a formação entre os professores sobre o ensino colaborativo e a utilização das TDIC diante do impacto ocasionado pela pandemia e o distanciamento do ambiente escolar” (FEITOZA; SIMONE; LEMOS, 2022, p. 51). Destacam que “a necessidade de reinvenção e as necessidades específicas de formação dos professores se intensificaram, durante e a partir da pandemia” (FEITOZA; SIMONE; LEMOS, 2022, p. 51). Notadamente, “os professores tiveram que aprender em tempo recorde a utilização de recursos da TDIC e a empregá-los em seus planos de aula para manter as aulas remotamente e/ou em formatos híbridos” (FEITOZA; SIMONE; LEMOS, 2022, p. 51).

Conde, Camizão e Victor (2020) expõem que, com a pandemia, a busca por um ensino de qualidade foi acentuada, especialmente para os estudantes PAEE, pois, “com a suspensão das aulas presenciais e a ausência física dos professores, as atividades remotas necessitam da autonomia do aluno, do acompanhamento da sua família e de suporte tecnológico que atenda às demandas das aulas virtuais” (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 3).

Diante dessas informações, percebe-se que efetivar o trabalho colaborativo seria de grande importância no período da pandemia. Entretanto, levando em consideração todos os obstáculos estruturais e a falta de recursos das escolas, em especial as públicas, bem como as dificuldades no seio familiar em suprir até mesmo o básico, como alimentação e vestuário, principalmente as famílias mais carentes, assim como a falta de interesse estatal em disponibilizar e facilitar recursos educacionais significativos, como capacitação, material de qualidade, contratação de maior número de profissionais, valorização da classe profissional e acesso de qualidade à internet e aos recursos tecnológicos digitais, torna-se distante a concretização do trabalho colaborativo na educação. Consequentemente, isso afasta a inclusão escolar, seja no período de pandemia, seja em situação pós-pandemia.

A família tem um papel fundamental no trabalho colaborativo, e o isolamento social expôs a relevância da participação familiar na inclusão escolar, bem como revelou o descaso estatal com a educação, em especial com as pessoas com deficiência. Nesse sentido, com o retorno das aulas presenciais, pode-se

constatar que esse papel é essencial também no pós-pandemia, e, mais do que nunca, políticas públicas precisam ser efetivadas no contexto social.

Metodologia e análise de resultados

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa e estudo documental das leis brasileiras, especificamente do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) e da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), bem como mediante pesquisa em livros e artigos científicos de estudiosos e pesquisadores do tema, como Enicéia Gonçalves Mendes (2017, 2018), Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (2017), entre outros.

Em um primeiro momento, construiu-se um comparativo analítico entre as respectivas normas, sua efetivação e as barreiras em tornar aplicável o que assegura a legislação. Em seguida, fez-se o levantamento da literatura a respeito da temática e fichamento por meio de livros e artigos científicos encontrados na internet, observando a data de publicação e as fontes bibliográficas. Evidenciou-se que o conceito de trabalho colaborativo é anterior à pandemia, mas que, com a Covid-19 e o isolamento social, ganhou relevância a urgência de sua efetivação.

Ainda no levantamento de literatura, pode-se observar que o papel da família foi fundamental para a continuidade do trabalho colaborativo na educação, bem como foram comprovadas as dificuldades enfrentadas e até mesmo a negligência estatal em garantir o que está disposto em lei.

Após o levantamento do referencial teórico e a pesquisa no ordenamento brasileiro, foi possível definir os tópicos abordados neste trabalho, objetivando, dessa forma, contribuir com reflexões e debates a respeito do trabalho colaborativo na inclusão escolar, bem como da relevância do papel familiar no contexto pandêmico.

As matrizes epistemológicas que serviram de base na formação deste trabalho foram o período pandêmico, o sistema político, a família e o sistema educativo inclusivo, perpassando pela metodologia dialética (do real concreto para o real pensado) e indutiva (que vai do particular para o geral, da unidade à totalidade).

Considerações finais

O trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores do AEE tem por objeto a inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial, na intenção de garantir a escola regular como um espaço de direito de todos(as) os(as) estudantes. Qualquer modelo que fuja do que é proposto pelo trabalho colaborativo possui um viés retrógrado e comprovadamente ineficaz.

As dificuldades em realizar as atividades pedagógicas não presenciais, provenientes do isolamento social acarretado pela pandemia de Covid-19, serviram como um indicador de que o trabalho colaborativo na educação necessita de um olhar especial, de uma capacitação de todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois o trabalho colaborativo educacional fortalece a inclusão escolar.

O ensino remoto emergencial, apesar de ser a única solução em tempos de pandemia, demonstrou ser completamente seletivo, tornando ineficaz o trabalho colaborativo na educação e, por consequência, improdutivo o processo de aprendizagem. Desse modo, qualquer proposta que delimita o direito à educação pode ser definida como uma proposta segregadora, que não contribui e nem favorece a efetivação da inclusão escolar.

A família tem uma função única na construção do trabalho colaborativo na educação, mas sem instrução e sem apoio estatal torna-se praticamente inútil o esforço familiar em garantir a efetivação da educação e, consequentemente, o direito à inclusão escolar. Sem políticas públicas que efetivem o trabalho colaborativo não há garantia dos direitos, não há que se falar em dignidade da pessoa humana, pois o direito à educação e à inclusão social não estarão respeitados enquanto o Estado não assegurar o que determina a legislação.

Referências

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Seção 1, p. 3. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

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). Seção 1, p. 2. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

CONDE, Patrícia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**. v. 14, n. 30, set./dez., p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>. Acesso em: 29 jul. 2022.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

FEITOZA, Maria das Graças Cavalcante de Melo; SIMONE, Michelle de Souza; LEMOS, Paulo Henrique Guimarães de. As tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino colaborativo diante do contexto da educação inclusiva em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 6, n. 11, p. 42-63, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6192>. Acesso em: 10 maio 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55329>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, Shirley Aparecida dos; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SILVA, Thaís Gama da. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná. In: Educere – Congresso Nacional de Educação, XII, Curitiba, 2015. **Anais [...]** Curitiba, 2015, p. 8312-8325. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/88803800/18334-9281>. Acesso em: 29 jul. 2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Edição Especial, Marília, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>. Acesso em: 10 maio 2022.

8. Análise da ferramenta *podcast* como recurso didático no ensino de física para pessoas com deficiência visual

Priscila Valdênia dos Santos¹

Láila Lúcio Dias²

Raphael Costa Marques³

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.8

Resumo:

Com a emergência da web 2.0 e das ferramentas digitais, o *podcast* tem se tornado um recurso bastante difundido no meio educacional, o que foi evidenciado durante a pandemia do coronavírus, ocasião em que docentes e discentes buscaram por recursos didáticos complementares às aulas remotas e aos tradicionais livros-texto. Diversas pesquisas demonstram que o *podcast*, como tecnologia auxiliar na sala de aula, é capaz de promover melhorias no processo de aprendizagem dos conteúdos por parte dos estudantes com ou sem deficiência, pois os primeiros podem acessar o material quantas vezes forem necessárias a fim de reforçar algum conceito que não tenha sido apreendido na aula com o professor, enquanto os últimos podem ter acesso a um material didático mais inclusivo, que promova a remoção de barreiras comunicacionais relacionadas ao conteúdo imagético e textual dos materiais didáticos tradicionais. No entanto, na educação especial e inclusiva, o uso do *podcast* como ferramenta acessível ainda é realizado de maneira pontual, sem que todo o potencial do recurso seja explorado pelos professores no processo de ensino e

1 Professora; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Amargosa, Bahia. priscilavs65@ufrb.edu.br

2 Estudante; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Amargosa, Bahia. lailafisica01@outlook.com

3 Estudante; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Amargosa, Bahia. rapha_abilio@hotmail.com

aprendizagem dos estudantes cegos e de baixa visão, por exemplo. Assim, neste trabalho, a proposta é realizar um mapeamento sobre o uso dos *podcasts* no contexto do ensino de física para pessoas com deficiência visual, buscando-se evidências de sua eficácia na aprendizagem destes sujeitos no período da pandemia. Adicionalmente, será relatada a experiência dos autores na elaboração de um *podcast* voltado ao ensino inclusivo da física moderna.

Palavras-Chave: Ensino de Ciências, Inclusão, Novas Mídias, Acessibilidade.

Introdução

Vivemos em uma época de grandes transformações tecnológicas e sociais, em que o avanço das tecnologias digitais é uma realidade também no contexto educacional. As novas mídias têm transformado a forma como vivemos, nos relacionamos e aprendemos e estão presentes de forma significativa no cotidiano dos estudantes atuais, que a elas dedicam uma parcela significativa de seu tempo. Apesar de jovens e adolescentes usarem as mais diversas tecnologias diariamente, tal uso não é necessariamente feito no ambiente escolar, que em muitos casos não se apropria do potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) como ferramenta complementar no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é necessário que os professores repensem seu papel no atual cenário hiperconectado, deixando para trás a figura do professor voltado exclusivamente à transmissão dos conteúdos de acordo com velhas práticas de ensino, adotando uma nova postura de participante ativo e colaborativo na construção do conhecimento de seus alunos, em um processo dinâmico de ensino-aprendizagem, mediado ou não pelas novas mídias. Nesse contexto, pode-se conceber as TDIC's como ferramentas auxiliares no processo de estruturação do conhecimento dos estudantes da era digital e essas têm tido um papel crucial para a educação em tempos de pandemia, quando as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas mediadas por computadores, tablets e smartphones. No cenário de isolamento, a remoção repentina de professores e estudantes do ambiente escolar foi acompanhada de muitos desafios, como, por exemplo, problemas de ordem tecnológica, dificuldades no atendimento às diversidades cognitivas das turmas e manutenção da interação com os estudantes. Souza e Vieira (2020) ressaltam que as dificuldades são

ainda maiores quando se trata de estudantes público-alvo da educação especial, para os quais é necessário que as atividades e explicações dos conteúdos sejam adaptadas também ao ambiente virtual. Os autores pontuam que se faz necessário buscar por alternativas de continuidade do processo educacional, assegurando-se o direito à educação para todos.

Nesse sentido, com vistas a promover a inclusão também nas salas de aula virtuais, é imprescindível que os docentes não transponham apenas o que era desenvolvido em sala presencial para o novo ambiente escolar, mas que busquem alternativas que promovam uma maior acessibilidade aos estudantes com deficiência, promovendo sua autonomia nos estudos, removendo as barreiras atitudinais e comunicacionais e sem capacitismos. Dessa forma, para que as aulas on-line sejam inclusivas, torna-se fundamental delinear novas estratégias de aprendizagem.

No contexto do ensino de ciências e mais especificamente da física, que emerge em um plano excessivamente visual, os desafios encontrados nas aulas presenciais se ampliam no cenário remoto, desafiando ainda mais os professores a reverem suas práticas e desenvolverem metodologias inovadoras baseadas nas novas mídias. Conforme pontuam Silva Júnior, Silva e Bertoldo (2020, p. 35) “ao incluir ferramentas tecnológicas nesse contexto pandêmico, o professor pode dispor de recursos que promovam processos de aprendizagem criativa, considerando que os alunos já se utilizam de TIC para fins extracurriculares”. Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo investigar as potencialidades e limitações do uso do *podcast* como ferramenta auxiliar no ensino de física para estudantes com deficiência visual a partir do mapeamento da literatura produzida nos últimos dois anos no Brasil, e apresenta um relato de experiência dos autores na elaboração de um *podcast* voltado ao ensino inclusivo de física moderna durante a pandemia da Covid-19.

Referencial teórico

O *podcast* é uma mídia que surgiu por volta do ano de 2004, tendo sido nomeada a partir da junção das palavras *Ipod* (aparelho da Apple que reproduz arquivos de áudio no formato MP3) e *Broadcast* (que é a transmissão de informações por rádio ou TV). Basicamente, um *podcast* é uma espécie de programa de rádio, que é gravado em arquivo de áudio digital e então armazenado em um

website na internet. Uma grande vantagem do *podcast* é que seu conteúdo é disponibilizado de forma totalmente sob demanda, ou seja, o público pode ouvir o que desejar no momento e lugar que lhe forem mais convenientes. Além disso, os arquivos de mídia são disponibilizados de maneira gratuita para escuta direta nos navegadores ou para download (MOURA; CARVALHO, 2006). Outra característica importante é que grande parte dos *podcasts* atualmente são produzidos em formato de série, de maneira que o conteúdo é disponibilizado ao público em intervalos praticamente fixos (diariamente, semanalmente, etc.). Apesar de ser uma mídia relativamente nova, o fato de poder ser acessada durante qualquer momento do dia e a partir de qualquer lugar, assim como a popularização dos dispositivos móveis reprodutores de áudio, rapidamente tornaram os *podcasts* bastante populares no Brasil e no mundo, sendo possível atualmente encontrar os mais diversos tipos de conteúdo e aplicativos destinados a seu desenvolvimento ou reprodução. Nos últimos dois anos, tem-se observado que a produção e consumo desse tipo de mídia aumentou significativamente durante a pandemia da Covid-19 (NOGUEIRA, 2021; PANCIERA *et al.*, 2021).

No contexto educacional, o uso do *podcast* é bastante recente, mas uma análise do número de artigos publicados por ano de publicação permite aferir que a relação do *podcast* com a educação encontra-se em crescimento (SAIDELLES *et al.*, 2018). Inicialmente utilizado como ferramenta de divulgação das ciências, hoje o *podcast* tem sido aplicado também como ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento, em que tanto pode ser empregado como um material complementar, reforçando o que foi estudado em sala de aula, quanto como material didático durante a própria aula, apresentando parte do conteúdo em estudo. Para Freire (2015, p. 303) é possível caracterizar o *podcast* “como detentor de significativas potencialidades. Estas demonstraram estarem aptas a oferecer novas possibilidades de sofisticação e ampliação do trânsito de informações na educação formal”. Braun (2007) aponta que o *podcast* tem potencial de tecnologia a ser agregada na educação e apresenta sete pontos que corroboram essa afirmação, dentre os quais destacamos que a partir da mídia é possível fornecer múltiplas opções de aprendizado, uma vez que os estudantes passam a ter a oportunidade de aprender por meio de métodos diferentes, e não apenas da tradicional aula expositiva baseada em texto impresso. Assim, é notório o papel do *podcast* como alternativa tecnológica no ambiente educacional, em que destacamos seu potencial de utilização ampla, seja em contextos de ensino presencial ou no cenário do ensino remoto vivenciado nos últimos dois anos.

Nesse sentido, os estudantes público-alvo da educação especial podem ser beneficiados através da utilização da mídia dentro e fora da sala de aula, uma vez que essa permite que disponham de um material didático acessível que contemple as especificidades de sua deficiência e do conteúdo em si. Conforme Freire (2011, p. 196) “considerando as demandas dos portadores de necessidades especiais, as novas tecnologias de áudio digital são utilizadas cada vez mais com fins educativos”. Ainda no que tange à educação especial, Silva, A. *et al.* (2021) discutem a possibilidade da utilização da ferramenta em período de isolamento social e aulas virtuais com vistas a incluir alunos com deficiência visual em aulas de ciências, mais especificamente, de biologia. As autoras afirmam que a mídia permite incluir estudantes com ou sem deficiência, promovendo sua participação efetiva e colaborativa na construção de seu conhecimento. A utilidade da mídia como instrumento de divulgação científica e facilitadora da educação científica e tecnológica dos indivíduos com deficiência visual foi discutida por Nogueira (2021), que destaca a necessidade de aproximar essas pessoas dos conteúdos produzidos na academia a partir do que define como artigos falados. Para Machado (2021), a utilização do *podcast*, combinado com materiais táteis, possibilitou que uma estudante da educação básica com deficiência visual e intelectual pudesse dar continuidade aos seus estudos durante o período de isolamento social. O autor ressalta o baixo custo da produção do material auditivo e conclui que a utilização da mídia se mostrou efetiva e a mais adequada, uma vez que a aluna não era alfabetizada em Braille.

A discussão anterior permite-nos considerar que o *podcast* é uma mídia que tem se aproximado cada vez mais da educação com grande potencial de aplicação a todos os níveis de ensino e áreas de conhecimento e que pode promover a inclusão, quando bem utilizada, dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, no âmbito do ensino de ciências e em especial da física, é possível encontrar na literatura diversos trabalhos que propõem e/ou analisam a utilização da mídia como auxiliar para um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. Frare *et al.* (2021), por exemplo, analisaram as potencialidades do ensino de ciências através do *podcast*, em que realizaram uma análise dos trabalhos disponíveis na plataforma de periódicos da CAPES, concluindo que há pesquisas sobre o tema desde 2016 e que a ferramenta tende a estar cada vez mais presente no ambiente educacional. Já para Lucena *et al.* (2021), que propuseram um *podcast* sobre as leis de Newton como ferramenta facilitadora na aprendizagem de física no período pandêmico, a utilização da mídia contribuiu para o aprendizado dos conceitos abordados

nas aulas remotas e sua relação com a educação para o trânsito por parte dos estudantes. Seguindo na mesma linha de pensamento, Panciera *et al.* (2021) apresentam a elaboração e avaliação de um *podcast* para mediação do ensino de física contextualizado com questões do cotidiano da sociedade no período de pandemia, como por exemplo, discutindo sobre o funcionamento de um termômetro de infravermelho. Para os autores, a mídia em questão pode ser uma grande aliada no processo de aprimoramento do Ensino de Física, ajudando a evitar o negacionismo da ciência e a disseminação de fake news que tanto marcaram a pandemia no Brasil e no mundo.

Apesar do potencial da ferramenta *podcast*, ilustrado pelos exemplos anteriormente citados, tanto no contexto de ensino presencial quanto remoto e também na educação especial, a mídia ainda não ocupa lugar de destaque quando comparadas às outras tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Costa *et al.* (2021), por exemplo, realizaram um levantamento sobre as TIC's mais difundidas no ensino remoto e aplicadas como facilitadoras no contexto pandêmico, observando que as mais utilizadas foram: Google Meet, Google Classroom, SIGAA, Google Forms, Kahoot e Quizlet. Resultado semelhante àquele obtido por Schneider *et al.* (2020), que destacam ainda os aplicativos de troca instantânea de mensagens, como Telegram e WhatsApp e redes sociais, tais como o Instagram, as quais, segundo as autoras, podem aproximar e melhorar a interação entre docentes e discentes no contexto de ensino emergencial.

Metodologia e análise de resultados

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994). Para os autores, o investigador é o agente principal dentro de uma investigação qualitativa e utiliza seus instrumentos na tentativa de elucidar questões educativas contidas no ambiente de estudo. Outra característica importante é que se trata de uma pesquisa descritiva, ou seja, os dados são palavras ou imagens e não números, podendo sua análise ser feita considerando toda a sua riqueza (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Outro ponto a ser destacado é que, na referida abordagem, o investigador se interessa mais pelo “processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Pode-se afirmar então que a pesquisa qualitativa se ocupa em investigar de que forma acontece e se manifesta o problema de estudo

considerado. No presente trabalho, a pesquisa se desenvolve a partir da indagação: quais as possibilidades e limitações da utilização da mídia *podcast* para uma inclusão participativa de alunos com deficiência visual em aulas de física no contexto remoto? É importante ressaltar que os dados coletados pelo investigador qualitativo não se destinam a confirmar ou negar uma hipótese inicial, mas a interpretar um certo fenômeno.

Diante dos objetivos propostos, a pesquisa também pode ser classificada como um mapeamento, uma vez que envolve o processo de levantamento e descrição de informações de pesquisas desenvolvidas em um determinado campo de estudo, compreendendo um espaço e período de tempo determinados (FIORENTINI *et al.*, 2016). Além disso, ainda segundo os autores, dentre os objetivos do mapeamento destaca-se a coleta de informações gerais sobre as obras, tais como ano de publicação, autoria, título do trabalho etc.

Nesse sentido, a motivação para a realização do presente estudo se deu a partir da experiência dos autores durante as aulas remotas da disciplina de física de uma escola da rede estadual do interior da Bahia, das quais dois dos autores estavam participando na condição de residentes pedagógicos e licenciandos em física. Em julho de 2021, o professor preceptor da escola estadual foi procurado por outra colega docente de física, a qual relatou estar enfrentando grandes desafios no processo de ensino e aprendizagem de um de seus alunos, que tinha deficiência visual. Imediatamente, o preceptor estabeleceu contato com o estudante com DV, o qual confirmou suas dificuldades em acompanhar as aulas de física na turma virtual comum (sem tutores ou professor especialista). Assim, o professor preceptor do programa Residência Pedagógica convidou o estudante com DV a participar de suas aulas online, mediadas pelos residentes, ao mesmo tempo em que solicitou o apoio da terceira autora desta pesquisa na construção de materiais didáticos auditivos e/ou táteis que pudessem contribuir para a remoção das barreiras comunicacionais enfrentadas pelo estudante, de tal forma que este pudesse dar continuidade aos seus estudos durante a pandemia da melhor maneira possível.

A partir dessa provocação e da súbita inserção de um estudante com DV no contexto das aulas remotas, surgiu a inquietação sobre as potencialidades e limitações da utilização da mídia *podcast* na aprendizagem desse público, e realizou-se um mapeamento inicial nas plataformas Scielo e Google Scholar. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: “Deficiência Visual”, “Podcasts na Aprendizagem” e “Ensino de Ciências”. O período da pesquisa

foi restrito aos últimos dois anos (2020-2022), com vistas a incluir trabalhos voltados ao período pandêmico, uma vez que quando se incluía o descritor “pandemia” ou “covid-19”, a pesquisa não retornou nenhum resultado. É importante salientar que quando foi utilizado o descritor “Ensino de Física” foram encontrados apenas dois trabalhos relevantes, de modo que os autores optaram por refazer o mapeamento com os descritores apresentados acima. O espaço definido para a pesquisa foi o Brasil.

O quadro 1 a seguir apresenta os resultados do mapeamento realizado, em que foram inicialmente identificados 11 trabalhos, mas após análise restaram apenas 6 trabalhos que de fato se relacionam com a temática. O pequeno quantitativo de pesquisas aponta a carência de estudos relacionados ao tema, corroborando a necessidade da presente pesquisa.

Quadro 1–Resultado do mapeamento nas plataformas Scielo e Google Scholar usando os descritores “Ensino de Ciências”, “Podcast na Educação” e “Deficiência Visual” para o período compreendido entre 2020 e 2022, no Brasil (Continua)

Identificador	Título	Autoria	Tipo de publicação	Meio de publicação	Ano
1	Reflexões sobre o uso de um podcast de física em tempos pandêmicos	PANCIERA <i>et al.</i>	Trabalho em periódico	Revista de Enseñanza de la Física	2021
2	Criação de podcast para alunos com deficiência visual no ensino remoto	SILVA <i>et al.</i>	Trabalho em anais de evento	Educação em Foco	2021
3	Tabela periódica com elementos codificados: auxílios de tecnologia assistiva como ferramenta para o ensino de conteúdos químicos	SILVA, L. M. A.	Dissertação de mestrado	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática–UEPB	2021

Quadro 1–Resultado do mapeamento nas plataformas Scielo e Google Scholar usando os descritores “Ensino de Ciências”, “Podcast na Educação” e “Deficiência Visual” para o período compreendido entre 2020 e 2022, no Brasil (Conclusão)

4	Ensino de Ciências no contexto inclusivo: um relato de experiência	MACHADO, F. L.	Trabalho de Conclusão de Curso	Curso de Graduação em Ciências Biológicas–UFSC	2021
5	Alternativas usando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para as aulas de ciências no contexto da pandemia	BARBOSA, F.F.	Trabalho em periódico	Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática	2020
6	Projeto Tocando Átomos	MORAES <i>et al.</i>	Trabalho em periódico	Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial	2021

Fonte: Os autores (2022).

Dentre os resultados do mapeamento realizado, destaca-se que apenas um trabalho foi desenvolvido especificamente dentro da área do ensino de física (trabalho 1) e que, apesar de aparecer na busca com o descritor “deficiência visual”, os autores não aplicaram o *podcast* para tal público, apenas destacam que a mídia consiste em uma valiosa alternativa para os estudantes com DV, uma vez que propicia o acesso a materiais diversificados (PANCIERA *et al.*, 2021). Ainda assim, optamos por manter esse trabalho em nossa discussão de modo a reforçar que, apesar de ser uma ferramenta com grande potencial de promover um ensino inclusivo para os estudantes público-alvo da educação especial, no que diz respeito ao seu uso no âmbito das aulas de física para aprendizes com DV, tal potencial permanece pouco explorado.

No contexto do ensino de química, por outro lado, foram encontrados dois trabalhos: o 3 e o 6. No trabalho 3, a autora realizou uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e com enfoque na categorização de dados, em que propôs a adaptação da tabela periódica dos elementos utilizando QR Code e *podcast*, voltada para alunos videntes e com DV do ensino médio (SILVA, L., 2021).

Já no trabalho 6, os autores apresentam uma proposta de materiais adaptados para estudantes com DV da rede pública de ensino, constituída por transcrição de apostilas de química para Braille, materiais táteis produzidos em impressora 3D e ainda um *podcast* que aborda conceitos fundamentais da química, democratizando o acesso ao conhecimento da ciência no ensino médio e capacitando professores para a incorporação de práticas inclusivas em sua prática docente (MORAES *et al.*, 2021).

Também foram selecionados dois trabalhos voltados ao ensino inclusivo da biologia (2 e 4). As autoras do trabalho 2 compartilham sua experiência na elaboração de um *podcast* relacionado ao ensino de temáticas referentes à biodiversidade e à vida na Terra, voltado para uma estudante com DV do segundo ano do ensino médio. As mesmas pontuam que a mídia pode proporcionar uma inclusão de qualidade e ampliar a interação e o interesse dos estudantes pela temática em estudo (SILVA *et al.*, 2021).

No trabalho 4, é apresentado um relato de experiência acerca da confecção de material didático sobre as ciências biológicas, voltado especificamente para o ensino de uma estudante com múltiplas deficiências, em que se destaca a deficiência visual, durante a pandemia da covid-19. Na pesquisa, o autor desenvolveu material impresso em 3D e grafos táteis, assim como um *podcast*, que foram utilizados como suporte para o aprendizado da estudante durante o isolamento social, mas que pode ser utilizado também por estudantes videntes, uma vez que a biologia pode apresentar conteúdos com certo grau de abstração, que podem ser melhor compreendidos com apoio de sentidos que não a visão (MACHADO, 2021).

Por fim, o trabalho 5 consiste de uma análise sobre as possibilidades de utilização de diferentes ferramentas das TDIC's em aulas remotas de ciências, em que seu autor destaca as potencialidades do uso do *podcast* em turmas com estudantes com DV e traça algumas diretrizes para que os docentes possam fazer uso da mídia em aulas inclusivas (BARBOSA, 2021).

Percebe-se, assim, a necessidade de novas pesquisas que venham a propor e validar a utilização do *podcast* no ensino de física para pessoas com DV. Diante disso, na tentativa de diminuir essa lacuna, os autores da presente pesquisa desenvolveram um *podcast* voltado ao ensino de física moderna para estudantes com DV, mas que pode ser utilizado também por estudantes videntes como complementação aos estudos em sala de aula.

Partiu-se do estudo teórico sobre a viabilidade do uso da mídia na educação então procedeu-se à análise das ferramentas para criação e edição de arquivos de áudio. Dentre os diversos softwares disponíveis, os autores escolheram o Audacity⁴ por sua simplicidade e seu caráter gratuito, pois o mesmo possibilitou que os residentes rapidamente se apropriassem de seu uso pela facilidade de gravação e edição de áudio.

Dessa forma, os estudantes realizaram a criação do roteiro sob supervisão da terceira autora, que explorava a temática “dualidade onda-partícula”, um tema fundamental da física moderna e contemporânea, com importantes implicações tecnológicas, sempre de forma a tornar o conteúdo o mais acessível possível. Em seguida, procedeu-se a gravação e edição de áudio, removendo ruídos externos, equalizando graves e agudos e adicionando efeitos sonoros divertidos, característicos da mídia *podcast*. Por fim, o arquivo pronto foi enviado ao site SoundCloud⁵ e disponibilizado aos interessados. É importante ressaltar que, devido ao isolamento social que perdurou até o final das atividades dos residentes, não foi possível validar o produto desenvolvido junto a usuários com DV, mas que se objetiva realizar tal validação o quanto antes.

Considerações finais

Espera-se que o presente trabalho cumpra o papel de difundir o uso da mídia *podcast* em aulas de física, no cenário remoto ou presencial, para alunos videntes ou não, e assim incentivar professores a produzirem suas próprias mídias acessíveis de modo a promover a inclusão de pessoas com deficiência visual. Como esclarece Camargo (2020), apesar de a física emergir em um plano excessivamente visual, tal escolha de representação dos fenômenos físicos é puramente cultural e está associada à construção não-natural do mundo pelos videntes. O autor afirma que é necessário que a física seja representada também em outros planos sensoriais, o que inclui o auditivo, e que o fenômeno deve ser separado de sua representação. Nesse sentido, concebemos a ferramenta *podcast* como uma mídia promissora na inclusão do alunado com DV em aulas remotas de física, devido a seu caráter majoritariamente sonoro.

4 Disponível em: <https://www.audacityteam.org/download/>. Acesso em: 21 set. 2022.

5 Disponível em: <https://soundcloud.com/>. Acesso em: 21 set. 2022.

A partir da análise dos trabalhos desenvolvidos no período pandêmico sobre a aplicação da mídia para o ensino de pessoas com deficiência visual, podemos afirmar que o *podcast* contribui de forma significativa na inserção desses sujeitos no ambiente de sistematização participativa do seu conhecimento, e que pode continuar a ser utilizada como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, seja na modalidade à distância, híbrida ou presencial. É necessário enfatizar que, assim como qualquer outra TDIC utilizada no contexto educacional, não se deve esperar que o *podcast* por si só resolva os desafios da educação, em especial da educação dos estudantes com DV. Entretanto, quando combinado com outros métodos inovadores de ensino, a aplicação de *podcasts* em sala de aula permite o enriquecimento da experiência educacional para a transmissão e construção de conhecimento pelo discente (SOARES; MIRANDA; SMANIOTTO, 2018). Salienta-se ainda que a aplicação do recurso não tem por objetivo suprir o papel mediador do professor, nem substituir as opções metodológicas já consolidadas, mas prover maior autonomia ao aluno com DV.

Morais e Camargo (2021) observaram que os futuros professores de física possuem discursos capacitistas e acreditamos que o processo de organização de um *podcast* inclusivo por parte dos licenciandos, como realizado nesta pesquisa, possa contribuir para a formação de professores de física mais conscientes de seu papel social e mais abertos à aplicação de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula.

Por fim, pontuamos que devido ao distanciamento social imposto como forma de combate e controle da covid-19, os autores aguardam por condições sanitárias favoráveis para que possam validar o *podcast* criado e apresentado nesta pesquisa, assim como outros em desenvolvimento. Os autores acreditam que apenas após tal validação junto a mais estudantes ou profissionais de educação com DV, o material desenvolvido poderá, de fato, ser incorporado como um material de apoio na sala de aula inclusiva.

Referências

- BARBOSA, F. Alternativas Utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para Aulas de Ciências no Contexto de Pandemia. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática**, Araguaína, v. 1, n. 1, p. 31-40, 17 jul. 2021. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/RIEcim/article/view/11832>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.
- BRAUN, L. W. **Listen up!** Podcasting for Schools and Libraries. Medford: Information Today, 2007, 120 p.
- CAMARGO, E. P. Diversidade sensorial, conceitos e fenômenos físicos. In: Encontro de Outono da Sociedade Brasileira de Física (EOSBF) 2020, Osasco. **Resumos** [...] Osasco: Sociedade Brasileira de Física, 2020. Disponível em: <https://sec.sbfisica.org.br/eventos/eosbf/2020/sys/resumos/R0217-1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- COSTA, T. G. *et al.* O uso das tecnologias de informação e comunicação como facilitadoras do ensino remoto emergencial no contexto epidêmico da covid-19. **HOLOS**, Natal, v. 3, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11665>. Acesso em: 3 mai. 2022.
- FIORENTINI, D. *et al.* O professor que ensina matemática, como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. (Org.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática**: período 2001-2012. Campinas: FE/UNICAMP, 2016. p. 17-41. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf. Acesso em: 07 mai. 2022.
- FRARE, J. B. *et al.* Ensino e potencialidades da ciência através de *podcast*: uma análise de publicações disponíveis no periódico da CAPES. In: Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Trabalho 24043. v. 13, n. 3, 2021, Bagé. **Anais** [...] Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/110914>. Acesso em 12 mai. 2022.
- FREIRE, E. P. A. O *podcast* como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 195-206, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2028>. Acesso em: 30 nov. 2021.

- FREIRE, E. P. A. Potenciais do *podcast* no aprimoramento dos fluxos informativos da educação formal. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 303-326. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15284>. Acesso em: 15 out. 2021.
- LUCENA, F. F. F. *et al.* Uso do *podcast* como ferramenta facilitadora na aprendizagem das leis de Newton. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Trabalho EV150. v. 7, 2021, Maceió. **Anais [...]** Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80733>. Acesso em 28 mar. 2022.
- MACHADO, F. L. **Ensino de ciências no contexto inclusivo**: um relato de experiência. 44 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/223897>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- MORAES, J. F. M. *et al.* Projeto Tocando Átomos. **Revista Eletrônica de Educação Tutorial**, Três Lagoas, v. 3, n. 3, p. 220-234, out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/REPET-TL/article/view/13002>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- MORAIS, A. V. de; CAMARGO, E. P. Uma proposta de formação de professores de física na perspectiva da inclusão de alunos com e sem deficiência visual. In: **IX Congresso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias**. Tecné, Episteme y Didaxis, Bogotá, número extraordinário, p.1161-1167, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15272/10066>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- MOURA, A. M. C.; CARVALHO, A. A. A. *Podcast*: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. **Revista da Universidade do Minho**, Braga, n. 3, p. 88-110, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/69641>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- NOGUEIRA, C. S. **Artigos falados**: o *podcast* como ferramenta inovadora para a educação inclusiva. 145 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Comunicação Social) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43042>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- PANCIERA, D.C. *et al.* Reflexões sobre o uso de um *podcast* no ensino de física em tempos pandêmicos. **Revista de Enseñanza de la Física**, Córdoba, v. 33, n. 2, p. 421-429. 2021. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/35291/35442>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- SAIDELLES, T. *et al.* *Podcast* como Instrumento de Inovação no Contexto Avaliativo. **Pleide**, Foz do Iguaçu, v. 12, n. 25, p. 170-177, 2018. Disponível em: [https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/457](https://pleide.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/457). Acesso em: 15 dez. 2021.

SCHNEIDER, E. M. *et al.* O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC): possibilidades para o ensino (não) presencial durante a pandemia covid-19. **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu, v. 4, n. 8, p. 1071-1090, 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/123>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, A. G. S. da. et al. Criação de *podcasts* para alunos com deficiência visual durante o ensino remoto. *In: Educação em Foco – IFSULDEMINAS*. 2021, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/64>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SILVA, L. M. A. **Tabela periódica com elementos codificados**: auxílio da tecnologia assistiva como ferramenta para o ensino-aprendizagem de conteúdos químicos. 84 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4321>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SILVA JÚNIOR, E. A.; SILVA, C. F. P.; BERTOLDO, S. R. F. Educação em tempos de pandemia: o uso do *podcast* como estratégia de ensino. **Tecnia**, Goiânia, v 5, n.2, p. 31- 51, 2020. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/815>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SOARES, A. B.; MIRANDA, P. V.; SMANIOTTO, C.B. Potencial pedagógico do *podcast* no ensino superior. *In: Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade*. v. 7, n. 1, 2018, Taquara. **Anais [...]**. Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1078>. Acesso em 5 mar. 2022.

SOUZA, C. J. de; VIEIRA, A. A. A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–25. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65382>. Acesso em: 10 mar. 2022.

9. Contaçon de histórias em diferente meios: recursos de tecnologia assistiva construindo caminhos para práticas inclusivas em tempos de pandemia

Caroline dos Santos Florentino de Barros¹

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel²

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.9

Resumo:

Os recursos de tecnologias assistivas podem proporcionar e ampliar as possibilidades de acesso a diferentes conteúdos, intencionando a autonomia das pessoas com deficiência, abrangendo recursos, equipamentos, metodologias, estratégias, entre outros. A prática de contaçon de histórias pode ser potencializada com diferentes meios de comunicação e se apresentar para uma multiplicidade de crianças de forma mais acessível, principalmente em períodos de distanciamento social. A partir desse contexto, o presente trabalho objetiva analisar como publicações acadêmicas recentes abordam a contaçon de histórias infantis, em diferentes meios e suportes, utilizando os recursos de tecnologias assistivas e construindo caminhos para o desenvolvimento de práticas inclusivas em tempos de pandemia. Como percurso metodológico, foi realizado um levantamento de artigos publicados entre os anos de 2020 e 2022 por meio de uma pesquisa sistematizada nas bases de dados Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico, amparando-se em critérios de inclusão e exclusão.

1 Mestranda do Programa de Mestrado em Ensino e suas tecnologias – Instituto Federal Fluminense – IFF – Campos dos Goytacazes; barros.florentino@gsuite.iff.edu.br

2 Professora do Instituto Federal Fluminense – IFF. Campos dos Goytacazes, RJ. iribeiro@iff.edu.br

Após a análise dos textos, verificaram-se elementos para realizar uma reflexão sobre as especificidades que envolvem a contação de histórias com a utilização de tecnologias assistivas.

Palavras-Chave: Recursos de tecnologias assistivas, contação de histórias, práticas inclusivas.

Introdução

Os caminhos que priorizam o desenvolvimento de práticas inclusivas podem ser construídos a partir de ações que envolvem também a contação de histórias. Essas práticas podem ampliar o acesso a diferentes obras literárias em plurais meios e suportes. A atividade pode ser uma alternativa para buscar viabilizar às crianças o contato com textos que são convites ao fantástico e ao imaginário.

Após o início da pandemia, tornou-se necessário pensar em meios que pudessem produzir presença (GUMBRECHT, 2010), ou seja, manter uma comunicação com as pessoas sem perder as sensações geradas pelo convívio social. Assim, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação — TDIC — foram utilizadas (sempre que possível) para fazer com que a contação de histórias infantis fosse realizada visando ao encantamento e a viagens fantásticas que os textos literários podem propiciar. Materiais digitais que se valem de recursos de tecnologias assistivas ficam ainda mais acessíveis a uma diversidade de crianças.

Nesse contexto, o presente trabalho objetiva analisar como publicações acadêmicas recentes abordam a contação de histórias infantis, em diferentes meios e suportes, utilizando recursos de tecnologias assistivas e construindo caminhos para o desenvolvimento de práticas inclusivas em tempos de pandemia.

O texto divide-se em seções. O referencial teórico apresenta um diálogo fundamentado por diferentes autores a respeito da temática do artigo. A metodologia e a análise de resultados descrevem o percurso metodológico delineado a partir de uma revisão sistematizada de literatura e das respostas obtidas. Por fim, as considerações finais apresentam as conclusões alcançadas a partir do estudo realizado, sendo seguidas pelas referências, que expõem a lista de teóricos nos quais se ampara o presente trabalho.

Referencial teórico

A COVID-19, provocada pelo SARS-CoV-2 (CESPEDE; SOUZA, 2020), foi descoberta em 2019 e rapidamente foi disseminada por várias regiões do planeta dando início, em 2020, à pandemia que na contemporaneidade de 2022 ainda traz preocupações à sociedade.

Com a pandemia, houve a necessidade de afastamento social para evitar que o vírus se propagasse mais rapidamente. No Rio de Janeiro, no dia 13 de março de 2020, o então governador Wilson Witzel decretou a suspensão de aulas presenciais no estado. As suspensões foram necessárias por quase dois anos letivos e as escolas tiveram que buscar meios para que o contato com os alunos fosse possível.

Atividades de ensino demandam uma comunicação que vá além da transmissão de informações. O estudioso Hans Ulrich Gumbrecht (2010) explica que é importante que as sensações sejam consideradas e que o contato com o mundo não se pautar apenas na interpretação dos signos. Ainda segundo o autor, as artes podem ser importantes elementos no processo de desenvolvimento de sensações nas pessoas (GUMBRECHT, 2010).

Assim, a contação de histórias da literatura infantil pode provocar sensações nas crianças, produzindo presença em um período em que as pessoas eram orientadas a ficar em casa para manter o distanciamento social sempre que fosse possível.

Os recursos de tecnologias assistivas podem ser definidos como um campo de conhecimento amplo e abrangente que mantém relação direta com o desenvolvimento de recursos, metodologias, produtos, serviços, estratégias e práticas que objetivam a oferta de possibilidades funcionais para garantir a participação para quem tem mobilidade reduzida ou alguma deficiência (BRASIL, 2007). Eles podem ser utilizados como suportes para o desenvolvimento de práticas inclusivas, tornando mais acessível a execução dos direitos de cada cidadão, materializando-se, por exemplo, nas múltiplas formas de oferta (e de acesso) da literatura infantil, principalmente na contação de histórias.

Nessa perspectiva, a contação de histórias de obras literárias, tão presente na infância, necessita ser apresentada em diferentes meios para que seja disponibilizada a uma diversidade de crianças, considerando e respeitando

as suas especificidades. A literatura infantil apresenta uma forma própria de convite ao ‘mundo da imaginação’, permitindo que seja possível elaborar e reelaborar memórias e narrativas, além de desenvolver o senso crítico e o prazer pela leitura (CANDIDO, 2006).

De acordo com Santos *et al.* (2021, p. 112), “A contação de histórias é uma ferramenta de atualização da memória [...] nesse ato reproduzimos vivências da nossa época ou abrimos espaços a outros modos de ser e estar”, estimulando o envolvimento em diversas situações e desenvolvendo formas de manipular seus sentimentos e emoções.

Os diferentes meios e suportes que podem ser utilizados para contação de histórias, considerando as amplas possibilidades que os recursos de tecnologias assistivas podem apresentar às crianças com deficiência que necessitam de apoio diferenciado, ampliam o acesso e garantem que práticas inclusivas de encantamento por meio da literatura infantil possam ser implementadas em diversos ambientes, sejam escolares ou não. Dessa forma, pode-se afirmar que “[...] a multiplicidade de formas e suportes em que o “literário” tem se apresentado e a velocidade de sua disseminação” (HATTNER, 2010, p. 146) torna real o fato de apreciar o texto de plúrais formas, diversificando a aproximação, principalmente da literatura infantil, da contação de histórias.

Embora discussões questionem a eficácia de se apreciar obras literárias em outros suportes que não sejam o livro impresso, tal fato justifica-se pelo importante benefício de se garantir que os textos sejam acessíveis a todos. Machado e Remenche (2017, p. 166) afirmam que “[...] a trajetória da evolução do livro é extensa e gradativa” e não há evidências que perderá seu valor de arte literária por assumir outros formatos, principalmente pelo motivo de assegurar que a multiplicidade de meios sejam caminhos para garantir a inclusão.

Nesse contexto, devido à relevância do tema, desenvolveu-se um estudo para que seja possível amparar discussões e pesquisas futuras.

Metodologia e análise dos resultados

Contemplando o objetivo apresentado pelo presente trabalho, o percurso metodológico definiu-se a partir da realização de uma revisão sistematizada de literatura, podendo ser definida como

[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema, sendo utilizada para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente (...), que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84).

Como desenvolvimento da proposta, realizou-se uma busca nas bases de dados SciElo, Google Acadêmico e Periódicos Capes, utilizando-se critérios de inclusão e exclusão, priorizando artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2020 e 2022, elaborados em português, que apresentassem relevância, a partir dos *strings* de busca “recursos de tecnologias assistivas” AND “contação de histórias” AND “pandemia”.

Dessa forma, obteve-se como resultado os dados descritos no quadro 1.

Quadro 1 – Resultados da busca em bases de dados

Base de Dados	Total de Artigos	Número de Artigos selecionados
Portal de Periódicos Capes/MEC	0	0
SciELO	0	0
Google Acadêmico	19	03

Fonte: Organização própria.

O resultado reduzido de publicações relevantes sobre o tema evidenciou a necessidade de investir e desenvolver estudos que priorizem discussões acerca das possibilidades existentes na relação entre os recursos de tecnologias assistivas e contação de histórias no período de pandemia.

Os artigos selecionados foram organizados no quadro 2 a partir de uma sequência numérica relacionada aos títulos dos textos, aos autores e aos anos de publicação.

Quadro 2–Artigos selecionados

Número do artigo	Título do artigo	Autores	Ano da publicação
01	A contação de histórias em língua brasileira de sinais- libras promovendo equidade diante do cenário pandêmico em 2021.	Débora Ferreira.	2021
02	Tecnologia Digital: a criação de um aplicativo para contação de histórias a crianças hospitalizadas durante a pandemia da COVID-19.	Stênio Oliveira <i>et al.</i>	2022
03	A criação de uma história infantil tátil sobre a doença covid-19 em meio à pandemia: uma ação literária inclusiva.	Cristina Silva Ribeiro de Souza	2021

Fonte: Organização própria.

Analisando-se os títulos dos artigos, percebe-se que ocorrem reflexões sobre a temática proposta e pesquisas relevantes são desenvolvidas. No entanto, é possível afirmar que a amplitude dos recursos de tecnologias assistivas não são tratados nos títulos dos artigos.

Para realizar-se uma análise mais eficiente, foram extraídos os objetivos dos artigos e expostos no quadro 3.

Quadro 3–Objetivos dos artigos selecionados (continua)

Número do artigo	Objetivo dos artigos
01	O trabalho foca na formação do leitor, aprendizagem e inclusão equitativa da comunidade surda. Por meio da mediação e tradução da literatura para surdos, serão utilizados recursos disponíveis e acessíveis em Libras e outros a serem produzidos e adaptados.
02	Descrever a experiência de alunos integrantes de um projeto de extensão na criação e utilização da tecnologia digital, como ferramenta lúdica para a continuidade das atividades de contação de histórias a crianças hospitalizadas durante a pandemia da COVID-19.

Quadro 3–Objetivos dos artigos selecionados (conclusão)

03	Analisar e compartilhar as possibilidades e contribuições que as histórias infantis táteis podem promover ao pequeno leitor com deficiência visual (DV).
----	--

Fonte: Organização própria.

Os objetivos dos artigos selecionados demonstram que os mesmos estão direcionados a públicos muito específicos, não discutem as possibilidades ou experiências a partir do que pessoas com deficiências diversas podem vivenciar a partir das possibilidades dos recursos de tecnologias assistivas em suportes e meios diferenciados para usufruir dos benefícios da literatura infantil, por meio das contações de histórias.

No quadro 4, foram organizados recortes das conclusões dos autores a partir dos estudos desenvolvidos em cada artigo.

Quadro 4–Recortes das conclusões descritas nos artigos selecionados (continua)

Número do Artigo	Recortes das conclusões descritas nos artigos selecionados
01	Entende-se que se deve oferecer a comunidade surda a possibilidade de conhecer as mesmas histórias que são de conhecimento da comunidade ouvinte. Sendo assim, de forma virtual a produção de vídeos e a capacitação discente/docente em Libras será um aliado para que os objetivos do projeto sejam cumpridos. A contação de histórias torna-se uma atividade necessária, pois auxilia na formação humana devendo ser valorizada e desenvolvida no âmbito escolar e externo com fins de potencializar a linguagem, a atenção, a memória, desenvolver o prazer pela leitura e de outras habilidades necessárias ao desenvolvimento humano, contribuindo no processo de letramento e socialização do sujeito surdo.
02	Acredita-se que o tema atividades lúdicas, tecnologias digitais na infância e sua associação à criança hospitalizada requer novos estudos para que possam ser compreendidos os seus efeitos no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. Por ser um assunto complexo e de extrema importância, faz-se necessário a realização de mais estudos que aprofundem a temática com o intuito de melhorar a assistência de enfermagem à criança hospitalizada.

Quadro 4–Recortes das conclusões descritas nos artigos selecionados (conclusão)

03	Alicerçado nos resultados narrados, o presente estudo desenvolvido, mostrou a relevância que se tem a criação e produção do livro infantil tátil, onde crianças com deficiência visual possam manusear ler e compreender as informações contidas na narrativa. Foi percebido nas experiências vividas pelo participante com DV, que o livro tátil oportunizou condições favoráveis no manuseio, compreensão da narrativa e do seu conteúdo apresentado. Através da contação da história e a aplicabilidade do livro tátil foi observado o quanto este recurso viabilizou experiências sensoriais ao pequeno leitor cego diante as ilustrações táteis contidas no livro e sua interação com a narrativa e demais colegas.
----	--

Fonte: Organização própria.

A partir dos recortes, constata-se o empenho dos pesquisadores em investir em pesquisas que beneficiaram a comunidade surda, crianças hospitalizadas e com deficiência visual de forma que experimentassem novas formas de aprender e de aproximação com a contação de histórias por meio de vídeos, investimento na formação docente, disponibilização de tecnologias digitais e elaboração de um livro tátil. Tais recursos podem ser classificados como recursos de tecnologias assistivas e devem ser utilizados de forma a garantir a acessibilidade para as pessoas com deficiência, objetivando a autonomia e a ampliação das funcionalidades para promoção de qualidade de vida.

Percebeu-se o esforço em buscar alternativas outras para disponibilizar obras literárias tomando como caminho a contação de histórias. No entanto, a partir da análise dos artigos, também se observa que é preciso investir em novas pesquisas para que sejam criados aportes que subsidiem práticas inclusivas que permitam que a contação de histórias seja disponibilizada de forma a priorizar a qualidade do acesso.

Considerações finais

A implementação de práticas inclusivas, anticapacitistas e anti-hegemônicas demandam esforço e mobilização de toda sociedade. Desde que se iniciou a pandemia, foi necessário que todos buscassem caminhos alternativos para realizar atividades cotidianas, assim ocorreu com os profissionais que trabalham com crianças. Para esses profissionais, o esforço abrangeu também repensar olhares e práticas para atender à diversidade humana.

Os recursos de tecnologias assistivas se configuram como caminhos possíveis para assegurar o acesso de todos aos momentos de contação de histórias e de prazer por meio das obras literárias, sem que suas deficiências se configurem em barreiras.

Torna-se evidente que investir em práticas inclusivas não deve ser uma ação opcional. Afinal, trata-se de uma necessidade no percurso de luta para que se tenha a garantia de que não haverá exclusão de nenhuma pessoa devido a sua deficiência. Para tal, além dessas ações, é pertinente investir em pesquisas outras, que fundamentem reflexões coerentes e estruturadas, a partir de trabalhos consistentes.

Assim, ressalta-se o que o estudo iniciado no presente texto, considerando sua temática, deve ser mais explorado. Que o trabalho seja lido como um ponto de partida inspirador para novas pesquisas.

Referências

BRASIL. Ata: **VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. CORDE/SEDH/PR. Realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em 10 mai. 2022.

Candido, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CESPEDES, Mateus da Silveira; SOUZA, José Carlos Rosa Pires de. Sars-CoV-2: A clinical update – II. **Revista da Associação Médica Brasileira**, [s. l.], v. 66, n. 4, p. 547-557, abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/c94FF5jTgjyFsBn6XKf7J-fr/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 14 mai. 2022.

FERREIRA, Debora. A contação de histórias em língua brasileira de sinais-libras promovendo equidade diante do cenário pandêmico em 2021. In: 10ª SIEPEX – Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs. 2021, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Anais [...]** UERGS, v. 1, n. 10, 2021. Disponível em: <http://200.132.92.95/index.php/xsiepex/article/view/3511> Acesso em: 01 mai. 2022.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Tradução: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC RIO, 2010.

HATTNER, Alvaro Luiz. Quem mexeu no meu texto? Observações sobre Literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, p. 145-155, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122303/ISSN0103-6963-2010-16-145-155.pdf?sequence=1> Acesso em: 12 mai. 2022.

MACHADO, Paulo Henrique; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. Leitura e produção do livro de literatura infantil: do analógico ao digital. **Travessias**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 158-177, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/18073/11966> Acesso em: 26 mai. 2022.

OLIVEIRA, Stênio Henrique *et al.* Tecnologia Digital: a criação de um aplicativo para contato de histórias para crianças hospitalizadas durante a pandemia da COVID-19. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [s. l.], v. 11, n. 4, pág. e30811427278-e30811427278, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27278>. Acesso em: 01 mai. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: 13 de março de 2020. Rio de Janeiro: DOERJ, 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOERJ/2020/03/13>. Acesso em: 14 maio 2022.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, [s. l.], v. 11, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689> Acesso em: 20 mai. 2022.

SANTOS, Amanda Cristina Costa dos *et al.* Sobre navegar na contracorrente: a contação de histórias como possibilidade narrativa. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, n. 22, p. 112-117, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/revext/article/view/119157>. Acesso em: 01 mai. 2022.

SOUZA, Cristina Silva Ribeiro de. A criação de uma história infantil tátil sobre a doença covid-19 em meio à pandemia: uma ação literária inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s. l.], v. 7, n. 11, p. 836-858, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3118>. Acesso em: 01 mai. 2022.

10. Estratégias no NAPNEE *campus* Campos Centro para atenção aos estudantes com deficiência em tempos de pandemia

Estêvam Farias Sá¹

Érica Pereira Neto²

Décio Nascimento Guimarães³

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.10

Resumo

O momento pandêmico da COVID-19 trouxe muitas reflexões e ações, tanto no que tange às inovações feitas pelos professores na elaboração de estratégias de ensino e atendimento aos estudantes quanto na maneira destes assimilarem este novo modelo de ensino emergencial remoto. No que tange aos estudantes com deficiência, as estratégias para que o ensino ocorra com qualidade também mantiveram sua continuidade. Para isso, este artigo tem o objetivo de relatar as ações estratégicas realizadas no período da pandemia pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), setor que compõe o Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro e atende os discentes com deficiência. Será conduzida uma pesquisa

1 Mestrando em Ensino e suas Tecnologias no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Campos Centro (IFF). Tradutor e intérprete de Libras. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: estevamfarias@yahoo.com.br.

2 Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: ericaneto@gmail.com.

3 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

exploratória a fim de investigar os profissionais que atuam nesse contexto, quais deficiências foram contempladas, quais estratégias de ações inclusivas foram desempenhadas e como foi possível fazer o atendimento por meio de ações remotas para incluir esses estudantes. Os resultados alcançados apontam que, mesmo com uma equipe pequena, é possível fazer um trabalho de qualidade a fim de incluir os discentes público do NAPNEE em suas atividades de ensino de maneira satisfatória.

Palavras-chave: Estratégias inclusivas. Ensino remoto emergencial. NAPNEE.

Introdução

Desde os seus primórdios, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atuam ofertando cursos de nível médio, voltados, principalmente, para a área industrial e agropecuária (SOUZA *et al.*, 2019). Hoje, é perceptível que este contexto está ampliado, como por exemplo a oferta de diversos cursos de licenciatura pelos institutos federais, que, a partir de um projeto específico para regulamentação, dão espaço e identidade para os diversos cursos de formação de professores, desenvolvendo a sua abrangência. Com o intuito de vislumbrar a melhoria da educação para o futuro, os institutos federais passaram a assumir seu real papel social: contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária (BRASIL, 2010).

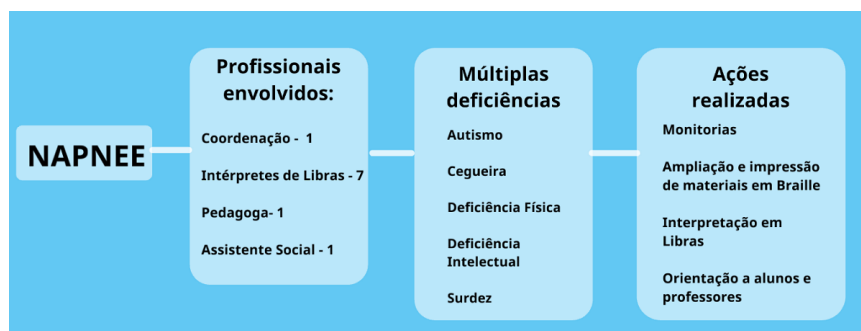
Para o cumprimento de sua função social — como explicam Silva e Bifano (2020), a função primordial dos institutos federais é social —, almeja-se que a desigualdade seja minimizada por meio da oferta educacional nessas instituições. Isto é, para que a desigualdade social seja combatida, é necessário que haja uma mudança na iniciativa das pessoas. Nesse sentido, Bastos, Venâncio e Vieira Junior (2020) entendem que, para as iniciativas acontecerem, todos precisam ser responsáveis por sua própria situação, atentando-se à necessidade de uma educação com qualidade e foco no modelo inclusivo.

Partindo da premissa de que uma equipe integrada, mesmo que pequena, pode realizar trabalhos transformadores no atendimento inclusivo, no que tange ao trabalho colaborativo no ensino, Cerdas-Montano, Mora-Espinoza e Salas-Soto (2020) versam que o trabalho na escola inclusiva pode acontecer de diferentes formatos entre profissionais especializados em suas respectivas

áreas, e as diversas experiências nas atuações contribuem com grande potencial para a educação em perspectiva inclusiva. Nesse viés, o ensino colaborativo é realizado por meio de parcerias nas práticas inclusivas, preconizando a qualidade do ensino na classe comum (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

No que tange ao Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro, locus de pesquisa deste trabalho, dentre os diversos setores que o compõem, o NAPNEE dedica-se ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência: surdos, pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência física, pessoas com autismo e pessoas com deficiência intelectual. Para isso, conta com uma equipe formada por sete intérpretes de Libras, uma assistente social, uma pedagoga e uma coordenadora, com formação específica em Revisão de Braille, colaborando na confecção de materiais em Braille e acessibilidade para os estudantes cegos e com baixa visão, como mostra a figura 1.

Figura 1 – Estrutura de composição e atendimentos do NAPNEE – IFF *Campus* Campos Centro



Fonte: Elaboração própria (2022).

Descrição da imagem: Um fluxograma num retângulo com fundo azul com quatro caixas em azul num tom mais claro. Da esquerda para a direita: Na primeira caixa está escrito NAPNEE; ligada por uma linha à segunda caixa, que contém os profissionais que fazem parte do NAPNEE: uma coordenadora, sete intérpretes de Libras, uma pedagoga e uma assistente social. Ligadas por outra linha, na terceira caixa estão elencadas as deficiências contempladas pelo NAPNEE: autismo, cegueira, deficiência física, deficiência intelectual e surdez). Ligado por outra linha, a quarta caixa traz elencadas as atividades realizadas, que são: monitorias, ampliação de materiais, ampliação e impressão de materiais em Braille, interpretação em Libras e orientação a estudantes e professores. Fim da descrição.

Referencial teórico

Os desafios na esfera educacional em tempos de pandemia provocada pelo vírus da COVID-19 foram diversos. Sá, Castro, F. e Castro, A. (2022) reconhecem que foram necessárias mudanças, criações e reinvenções para que o ensino remoto emergencial fosse oferecido com qualidade a fim de manter o prosseguimento das atividades educacionais, permitindo a continuidade da construção de conhecimento dos educandos.

Antes de prosseguir, faz-se necessário diferenciar o ensino remoto emergencial da educação à distância. A fim de elucidar tais distinções, Marcon e Rebecchi (2020) discorrem que ensino remoto emergencial não visa estruturar um ecossistema educacional, mas sim proporcionar o acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam ofertados de forma presencial. No que tange à educação à distância, os autores reconhecem a necessidade de uma equipe multiprofissional que disponha de recursos tecnológicos, ofertando atividades pedagógicas e conteúdos por meio de diferentes mídias e ambientes on-line.

Para tratar de ensino remoto na educação em perspectiva inclusiva, Cruz e Ferreira (2021) entendem que, para que a inclusão possa ter realmente efeito, é necessário dispor de tempo para os planejamentos necessários, visando cada deficiência a ser contemplada, e muitas pesquisas, a fim de realizar a acessibilidade de maneira correta. Para isso, deve-se envolver profissionais com formação e experiência na área da inclusão, com vistas a escolher os recursos pedagógicos e humanos para que seja possível respeitar as necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Para que o processo de mediação pedagógica seja possível no ensino remoto emergencial, Possolli e Fleury (2021) reconhecem a junção de dois fatores que se completam: a ação humana e a ação tecnológica. A ação humana é responsável por promover a articulação entre o aprendiz e a aprendizagem, e, por meio da ação tecnológica, é possível disponibilizar os recursos que viabilizam o processo de aprendizagem.

Este trabalho foca na educação inclusiva, que, segundo Conte e Habowski (2021), oferece um ensino voltado para as diferenças e necessidades de cada estudante, não devendo ser encarada como uma ação pedagógica isolada, fragmentada, mas sim uma modalidade de educação que compõe o sistema

regular de ensino, sendo reconhecida e fomentada por ações dialógicas e projetos interdisciplinares.

Na perspectiva de Paulo Freire, como bem aduzem Cruz e Ferreira (2021), é preciso enaltecer o pensamento emancipatório em face das injustiças, desigualdades e vulnerabilidades e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Deve-se realçar o caráter político do ato educacional e o papel da educação libertadora, fundada na construção coletiva do conhecimento e no seu potencial transformador por meio da conscientização, entendendo-a como o processo contínuo por meio do qual o sujeito supera a consciência ingênua e caminha para a consciência crítica.

Metodologia e análise de resultados

O objeto do estudo são as estratégias e ações desenvolvidas pelo NAPNEE, setor do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro Campo, no período de ensino remoto emergencial. Partindo dessa premissa, a pesquisa configurou-se como qualitativa etnográfica, que, segundo André (2008), possibilita aos pesquisadores um contato direto com a situação ou pessoas pesquisadas.

A presente pesquisa também se configura como uma pesquisa bibliográfica. Andrade (2010) entende que esse tipo de pesquisa é muito utilizado no meio acadêmico, tendo a finalidade de aprimorar e atualizar conhecimentos por meio de um levantamento científico de obras já publicadas. O referido autor também discorre que: “[...] uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica” (ANDRADE, 2010, p. 32). Também foi necessário analisar documentos legais, como leis e decretos, a fim de averiguar o que esses dispositivos versam sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Foram pesquisados trabalhos nas bases de dados do Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa foi desenvolvida a fim de mostrar as percepções e resultados provenientes das ações do NAPNEE ao longo de dois anos (2020 e 2021).

Método de coleta de dados

Para a coleta de dados, foi realizada uma pesquisa de campo em ambiente virtual e presencial, em que foram realizados dois encontros com a coordenadora do NAPNEE a fim de esclarecer como se deu o atendimento/apoio aos estudantes com deficiência durante a pandemia e ensino remoto emergencial e discutir a formação, a prática e a preparação do pessoal envolvido, provocando reflexões referentes à profissão de cada servidor e colaborador que contribuiu com o setor. Como registro das informações, cada reunião foi descrita em forma de ata no Word, a fim de serem lembradas posteriormente pelos pesquisadores.

No total, o NAPNEE conta com trinta estudantes, e as deficiências atendidas são: cegueira, surdez, deficiência física, autismo, deficiência intelectual. Esses discentes recebem atendimento em cursos de nível médio e nível superior. Todos os profissionais e colaboradores envolvidos no trabalho do NAPNEE e suas estratégias para promover a inclusão de maneira remota responderam à seguinte pergunta aberta: *Como foram as suas atuações em colaboração com o NAPNEE no momento de ensino remoto emergencial, que ocorreu durante a pandemia da COVID-19?*

Para os estudantes cegos, a coordenadora relatou que o NAPNEE disponibilizou impressão de materiais em Braille, ampliação de materiais e descrição de figuras para que eles pudessem ter acesso ao conteúdo das imagens, tabelas e quadros. Os discentes cegos também tiveram acesso à confecção de gráficos e estruturas em material tátil, que foi muito utilizado nas disciplinas de Geografia e Matemática.

No que tange aos estudantes surdos, o NAPNEE deu o suporte aos discentes matriculados em diferentes cursos, tais como PROEJA, Licenciatura em Teatro, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Letras. O atendimento aconteceu por meio da interpretação simultânea dos intérpretes de Libras nas aulas síncronas remotas, mediando a comunicação entre estudantes surdos e professores e estudantes surdos e estudantes ouvintes.

Em contato, feito de forma individual, com dois profissionais de Libras, estes expuseram que acompanharam os estudantes surdos nos horários das disciplinas nas quais estavam inscritos. Atuaram nos horários de monitoria e

nas orientações de trabalhos de conclusão de curso, mediando a comunicação entre o professor orientador e orientando surdo.

Os intérpretes de Libras ainda atuaram em diversas webinars a fim de tornar acessíveis os temas discutidos para o público usuário da Libras. Foi relatado também que o atendimento aos estudantes surdos aconteceu sempre por dois intérpretes de Libras, que faziam o revezamento de vinte em vinte minutos, a fim de manter a qualidade da interpretação, pois a interpretação do Português para a Libras exige um grande esforço cognitivo.

A pedagoga atuante no NAPNEE, que tem sua pesquisa de doutorado focada no autismo, relatou que, no período das atividades pedagógicas não presenciais (APNP), realizou um encontro mensal sobre temas como: *saúde mental na pandemia*, técnicas de estudo: como estudar? e *respeito às diferenças*. Esses encontros eram para todo o grupo atendido pelo NAPNEE, compreendendo discentes e bolsistas. Nesse período, também realizou atendimento individual aos estudantes para auxiliá-los nas monitorias e promoveu reuniões com a Diretoria de Ensino e coordenações dos cursos, orientando e esclarecendo aos professores sobre situações de estudantes com autismo.

A assistente social relatou que contribuiu para o funcionamento do NAPNEE, atuando na orientação aos estudantes sobre acesso às plataformas de aula e na mediação entre docentes e coordenadores de cursos. Foram realizadas reuniões virtuais com temas variados, como: *cuidados e prevenção contra COVID-19*, *saúde mental e isolamento social* e técnicas de organização e de estudos. A atuação também foi no sentido de dar orientações para participação nos editais: divulgando, analisando perfis, objetivos e documentos necessários, pois, nesse momento, que compreendeu cinco semestres, os discentes com deficiência não poderiam ficar impedidos de ingressar no IFF e continuar seus estudos. Também foram dadas orientações aos estudantes para participarem dos editais de inclusão digital, que disponibilizaram recursos financeiros para aquisição de equipamentos e auxílio mensal para contratar internet banda larga para as atividades acadêmicas remotas.

A coleta de dados também foi feita por meio virtual. Para saber as ações dos bolsistas que colaboraram nas ações remotas do NAPNEE durante a pandemia, foi feita a mesma pergunta aberta para todos: *Como foram as suas atuações em colaboração com o NAPNEE no momento de ensino remoto emergencial, que ocorreu durante a pandemia da COVID-19?*

Um dos bolsistas que fez o acompanhamento do estudante com autismo que cursa o segundo ano do ensino médio integrado ao curso de Eletrotécnica relatou que o auxílio aconteceu por meio das monitorias remotas. As ações foram desenvolvidas por meio de encontros semanais por chamada de vídeo pela plataforma *Google Meet*, e os encontros eram marcados de acordo com a disponibilidade do discente. Em média, as monitorias tinham duração de uma hora até uma hora e meia, sendo estendidas quando necessário.

Nesses encontros, buscava-se trabalhar os assuntos abordados na semana pela professora de Língua Portuguesa, tentando também trabalhar os aspectos de dificuldade do estudante. Como estratégia, foi necessário apresentar os conteúdos teóricos, juntamente com exercícios a respeito dos conteúdos, buscando, por meio deles, trabalhar as incompreensões observadas, como a ortografia e a interpretação, por exemplo.

Além do *Google Meet*, outros meios foram utilizados como estratégias. A monitoria de Língua Portuguesa buscou utilizar mecanismos mais interativos, como o uso de sites em que pudesse apresentar os conteúdos e os exercícios de modo menos convencional. Os exercícios eram executados durante a aula, e o estudante ia realizando as atividades com o seu auxílio, para assim poder tratar da questão da interpretação; buscou-se trabalhar bastante com esquemas e imagens. Outro meio de comunicação disponibilizado foi o atendimento via *WhatsApp*, em que, caso surgissem dúvidas após o encontro de monitoria, ou durante a execução das atividades passadas pelos professores em aulas síncronas, havia uma procura, por parte do estudante, para auxiliá-lo.

O estudante com autismo contou também com monitoria de Geografia. O monitor que o acompanhou nessa disciplina contou que percebeu a necessidade de estimular o desenvolvimento de respostas nas atividades. Para isso, elaborou uma espécie de “tradução das perguntas”, com o intuito de ficarem menos abstratas para que o discente pudesse responder oralmente enquanto transcrevia as falas dele. Essa tática foi necessária, pois o professor usava termos muito rebuscados, e o estudante não compreendia.

O monitor relatou que se valeu de vídeos sobre a matéria e, sempre antes de começar as ações de monitoria, fazia uma primeira explicação do conteúdo, exibindo o vídeo e pausando-o para comentários sobre a matéria. Ao final, repassava a explicação. O monitor de Geografia também atua com outra discente do segundo ano, com déficit de atenção em processo de diagnóstico, e utiliza

com ambos tanto o *WhatsApp*, para sanar dúvidas pontuais, quanto o *Google Meet*, para dar aulas de reforço.

O estudante autista também recebeu monitorias em Química, realizadas por webconferência e *WhatsApp*. O monitor que o acompanhou notou que o que surtia efeito era a realização dos cálculos junto com o estudante, realizando a resolução dos cálculos pelo *Google Meet*. Outra percepção, no que tange à estimulação de raciocínios sobre o conteúdo, foi sondar os conhecimentos prévios por meio de perguntas diagnósticas, a fim de elaborar uma monitoria condizente ao que o professor trabalhava em sala de aula síncrona.

Considerações finais

Durante a pandemia da COVID-19, as ações realizadas pelo NAPNEE se mantiveram, sendo necessária uma reorganização no atendimento, de modo a proporcionar a qualidade das intervenções, focando em novas estratégias voltadas para a educação em perspectiva inclusiva. Cada colaborador procurou contribuir de modo a respeitar as necessidades educacionais dos estudantes utilizando a tecnologia.

Percebeu-se, assim, que é possível fazer um trabalho de qualidade, mesmo tendo poucos profissionais envolvidos, pois, com o trabalho colaborativo, é permitida a troca de experiências entre diversas áreas que colaboram para o fluxo exitoso dos estudantes com deficiência. Vale ressaltar que as diversas formações dos componentes do NAPNEE permitiram um olhar interdisciplinar, que enriqueceu, ainda mais, as ações oferecidas pelo setor.

Com este trabalho, espera-se que outras frentes inclusivas possam surgir a fim de afirmar a necessidade e urgência de implementação de setores e serviços que assegurem o acesso, a permanência, a participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, respeitando o seu direito de ser e estar, ir e vir. Para tanto, defende-se a ruptura com o velho paradigma da adaptação em favor da perspectiva emancipatória/transformadora, em que as pessoas com deficiência de fato são protagonistas de suas trajetórias e vivências pessoais, educacionais e laborais.

Referências

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BASTOS, C. S.; VENÂNCIO, G. A.; VIEIRA JÚNIOR, N. A função social dos Institutos Federais de Educação. **Labor**, [s. l.], v. 2, n. 24, p. 252-278, 21 dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60220/162552>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2022.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- CERDAS-MONTANO, V.; MORA-ESPINOZA, Á.; SALAS-SOTO, S. E. Educación remota en el contexto universitario: necesidad del trabajo colaborativo para la mediación pedagógica docente en tiempos de COVID. **Revista Electrónica Educare**, [s. l.], v. 24, p. 33-36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24s1/1409-4258-ree-24-s1-33.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, jul./set. 2021. Disponível em: <https://pucpr.emnuvens.com.br/dialogoeducacional/article/view/26340/25088>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. A Educação Especial na perspectiva inclusiva pensada a partir dos princípios da pedagogia freireana. **Imagens da Educação**, [Maringá], v. 11, n. 3, p. 41-55, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51125/751375152787>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- MARCON, N.; REBECHI, R. R. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. **Debate Terminológico**, [s. l.], n. 18, p. 92-100, 2020.
- POSSOLLI, G. E.; FLEURY, P. F. F. Desafios e mudanças na prática docente no ensino remoto emergencial na Educação Superior em Saúde e Humanidades. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 13, p. 1-25, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.20655>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20655/18760/255439>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SÁ, E. F.; CASTRO, F. G. A. S.; CASTRO, A. P. Desafios do ensino remoto: experiência utilizando técnicas mnemônicas no Ensino da Língua Inglesa para surdos. **Educar Mais**, [s. l.], v. 6, p. 382-397, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2708/2054>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SILVA, S. L. P.; BIFANO, A. C. S. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as Políticas Educacionais orientadas por organismos internacionais. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3, p. 113-128, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6412/pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SOUZA, M. S. P. S. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como vetores de desenvolvimento no estado do Rio de Janeiro: a perspectiva de gestores de unidades. **Espaço e Economia: Revista Brasileira de Geografia Econômica**, [s. l.], ano VII, n. 14, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/5757>. Acesso em: 01 ago. 2022.

11. Adaptação curricular no ensino remoto

Melissa Pereira Mello¹

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.11

Resumo:

O presente trabalho trata sobre formas de atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período de pandemia, contextualizando ações pedagógicas referentes às atividades remotas, sobretudo em relação ao ano letivo de 2020 no município de Gramado, RS. Nesse sentido, o objetivo é mostrar algumas formas de adaptação curricular direcionadas aos alunos com deficiência. Temos por metodologia a pesquisa-ação em relação à prática educacional correspondente ao currículo regular, que foi composto pelas disciplinas: ciências, geografia, matemática das séries finais, língua portuguesa (alfabetização) das séries iniciais; partindo disso, foram realizadas as alterações específicas dos assuntos abordados em cada disciplina. Como resultado, observamos um melhor acesso à aprendizagem e uma maior participação dos alunos.

Palavras-Chave: Adaptação Curricular, AEE, Pandemia.

Introdução

O ano de 2020 foi completamente atípico devido à pandemia da Covid-19; nesse sentido, foi necessário nos adaptarmos e nos reorganizarmos para melhor atender aos alunos público do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

¹ Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de Gramado/RS; melissa.mello@edu.gramado.rs.gov.br

A partir dessa situação, no município de Gramado foi pensado formas de como o professor poderia contribuir para que os alunos com deficiência ficassem com menos lacunas possíveis no processo de aprendizagem.

Uma das medidas realizadas pela rede de ensino foi propiciar que o professor do AEE adaptasse os conteúdos em relação às disciplinas trabalhadas, já que neste período estaria sem realizar os atendimentos presenciais.

Sabe-se que uma das atribuições do professor do AEE é dar suporte aos professores de sala de aula regular nas adaptações curriculares, porém, na realidade, muitos professores acabam não adaptando as atividades de acordo com as necessidades dos alunos por diversos motivos. Esse período de pandemia proporcionou ao professor do AEE acompanhar e ajudar mais de perto esse processo de adaptação, já que a demanda para o professor de sala de aula regular foi grande.

Conforme o artigo 2º da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p.1).

É importante salientar que esse período de trabalho remoto contribuiu muito para o diálogo entre professor de sala de aula regular e AEE, pois em situações de aula presencial o contato é mínimo devido a carga horária de ambos.

Nesse período de adaptação curricular no ensino remoto, foi possível estreitar os laços com os professores, mesmo que de forma virtual, assim como houve mais possibilidades de discussão, apoio e aprendizagem.

A partir dessas questões, a rede de ensino de Gramado optou por criar planejamentos únicos para todas as escolas. Foi criado grupos de professores para discutirem o planejamento de suas turmas em comum. Dessa forma, todos recebiam o mesmo material e a partir daí fazíamos as adaptações necessárias para cada aluno com deficiência.

Sabemos que a inclusão dos alunos com deficiência é um processo a ser construído dia-a-dia com políticas públicas e atitudes tanto da esfera macro, pensando aqui na secretaria de educação, como na esfera micro, com o posicionamento dos professores.

Isso significa dizer que a inclusão é feita a partir da postura, das atitudes, das ações diárias no âmbito escolar. A política de adaptação curricular não era algo tão presente como deveria ser e o ano de 2020, apesar de pandêmico e caótico, nos propiciou a construir essa postura política de discussão sobre a adaptação curricular.

Ainda não é unânime na rede municipal que todos os professores façam as adaptações curriculares necessárias, mas estamos numa crescente bastante positiva.

Referencial teórico

A abordagem teórica para a reflexão das propostas de adaptação curricular, nesse caso, especificamente no período de ensino remoto por conta da pandemia do Covid-19, foi a utilização de teóricos que trazem para o debate justamente essa temática, que por momentos acaba sendo inclusive polêmica – a adaptação curricular.

A partir de concepções sobre a educação inclusiva e sobre a adaptação curricular, segundo autores importantes como Carvalho (2009) e Beyer (2006), vamos trazendo nesse trabalho reflexões sobre a prática nesse período pandêmico. Além disso, este trabalho está debruçado nas próprias políticas públicas que nos dão embasamento para uma escola inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial de 2020 (BRASIL, 2020), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 (BRASIL, 2015) e suas vertentes.

Quando pensamos em inclusão escolar, automaticamente pensamos em adaptação curricular, pois essa é uma forma de romper barreiras relacionadas ao processo de aprendizagem do aluno e até mesmo de barreira atitudinal por parte de professores e da escola como um todo.

Neste trabalho a abordagem de adaptação curricular está atrelada aos aspectos relacionados aos conteúdos referentes a cada disciplina. Ressalta-se

essa questão, pois se formos analisar mais a fundo o conceito de currículo e adaptação do currículo estamos falando de toda a esfera escolar, tudo que acontece dentro do ambiente escolar, portanto, neste trabalho nosso foco será realmente relacionado aos componentes curriculares de cada disciplina.

Nesse sentido, o Documento Orientador da Educação Especial do município de Gramado (GRAMADO, 2020, p. 17) ressalta questões importantes sobre a elaboração do currículo e suas devidas adaptações, fazendo referências à Galuch e Mori (2008, p. 61-65) em relação a várias modalidades de adaptação, como: adaptação de acesso ao currículo, adaptação dos objetivos, adaptações do conteúdo, adaptações do método de ensino e da organização didática, adaptação no processo de avaliação e adaptação na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem.

Essas reflexões partem do que diz a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 7) quando afirma em relação ao direito à educação que cabe ao poder público, dentre outros deveres, aprimorar os sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, garantir a permanência, participação e aprendizagem do aluno com deficiência por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Pensando na construção do currículo, Carvalho (2009) nos traz uma importante reflexão a partir de Coll (1996) e que permeia as ideias deste trabalho.

Na formulação do currículo, deve-se responder às seguintes indagações correspondentes aos componentes curriculares: por que ensinar? O quê e quando ensinar? Como ensinar? Que, como e quando avaliar? (COLL, 1996 apud CARVALHO, 2009, p. 80).

Ainda refletindo sobre a questão da adaptação curricular, Beyer (2006, p.70) também faz referência a Coll (1995) que aborda duas atitudes do professor em relação à adaptação curricular. Uma atitude refere-se a ideia de currículo “fechado” que representa a observância estrita dos parâmetros curriculares, significando, para o professor, uma relativa comodidade no desempenho docente. Isso pode significar a menor disposição em flexibilizar seus procedimentos frente às necessidades dos seus alunos. A outra atitude refere-se à ideia de currículo “aberto”, que produz a situação inversa, isto é, pode favorecer a adaptação

do currículo. Requer, no entanto, maior criatividade do professor, já que é sua tarefa ajustar as atividades curriculares às especificidades dos alunos.

Para nos situarmos em relação à proposta deste trabalho, é importante colocarmos que o AEE é um atendimento realizado nas escolas regulares de educação básica e também da educação superior, no contraturno de estudos e, segundo o artigo 13 da Resolução nº 4 de 2009 tem como algumas de suas atribuições:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3).

Em relação ao público atendido pelo AEE, são as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Na legislação, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista ainda são enquadradas como Transtorno Global do desenvolvimento (TGD), Asperger, Síndrome de Rett, dentre outras nomenclaturas, devido a data da constituição da mesma.

Segundo o artigo 4º da Resolução nº 4 de 2009, para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com

autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtornos Invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.1).

Metodologia e análise dos resultados

Para compor a análise deste trabalho, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação no sentido de verificar a necessidade de modificar a forma como os conteúdos curriculares eram apresentados para as crianças com deficiência. A partir disso, foram feitas as adaptações curriculares, recursos e jogos pedagógicos de acordo com a necessidade de cada aluno.

Em relação ao currículo, Carvalho (2009) faz uma referência a Manjón (1995), afirmando que

Entenda-se por adaptações curriculares as modificações realizadas pelos professores, espontaneamente, e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno. Quando se fala de adaptações curriculares está se falando de planificação e de atuação do docente e não da organização de um outro currículo, muito empobrecido pela errônea suposição da impossibilidade do aluno em aprender. (MAJÓN, 1995 apud CARVALHO, 2009, p. 84).

A partir do planejamento dos professores da rede, eram feitas as adaptações de acordo com a necessidade de cada aluno. Algumas dessas adaptações, na verdade, foram flexibilizações curriculares, ou seja, o conteúdo da disciplina era mantido (o mesmo da turma), porém alguns ajustes para dar suporte ao aluno foram feitos, como: aumento da fonte 12 para 14, espaçamento 1,5 cm, apoio de imagens, redução de textos e questões, explicações das imagens expostas, etc.

Em relação ao processo de flexibilização, Carvalho (2009, p. 66) fala que a flexibilidade é outro fator que contribui para a remoção das barreiras de

aprendizagem. Traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos de atividades à medida que conhece seus alunos.

Na sequência do trabalho, segue algumas análises a respeito de adaptações e flexibilizações curriculares que foram feitas no período de ensino remoto.

O material de ciências que segue abaixo foi preparado para um aluno com deficiência intelectual leve. Na atividade original não tinha nenhuma imagem para dar suporte e situar o aluno sobre o conteúdo trabalhado. Os títulos e subtítulos não estavam em negrito, o que é importante para organizar a leitura. Não havia durante o texto palavras também em negrito e nem sublinhadas para demarcar conceitos importantes do conteúdo.

As flexibilizações realizadas nessa atividade foram: título em caixa alta, fonte 14 e negrito, conceitos importantes também em negrito e algumas em cor vermelha para destacar e chamar a atenção do aluno, imagens explicando cada conceito, como por exemplo, o átomo e as moléculas, frase significativa sublinhada, espaçamento 1,5 cm.

Figura 1 – Atividade adaptada de ciências do 7º ano

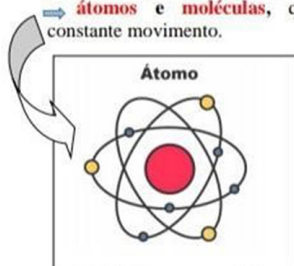
II) Agora leia o texto abaixo:

TEMPERATURA

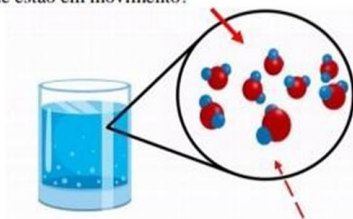
Quente e frio são sensações comuns no dia a dia. Elas são captadas pelo tato (mãos), que recebe os estímulos do ambiente e transmite a informação para o cérebro. Mas o que nos faz ter essas diferentes sensações térmicas?

Os objetos são formados por unidades submicroscópicas denominadas de:

⇒ **átomos e moléculas**, que estão em constante movimento.



Moléculas - esse modelo podemos imaginar que estão em movimento!



Esse movimento é chamado de **agitação térmica**. A medida desse movimento é a temperatura.

Então, a temperatura representa a intensidade da agitação dos átomos e moléculas que constituem uma substância. Quanto mais quente, maior é a movimentação dos átomos e das moléculas, quanto mais frio, menor é a intensidade desse movimento. A medida de temperatura de um corpo determina o sentido a partir do qual o calor

irá fluir. O calor, sendo conhecido como uma forma de energia térmica em trânsito, deve sempre partir dos corpos de maior temperatura em direção aos corpos de menor temperatura, até que se estabeleça a condição de equilíbrio térmico.

CALOR

Calor significa a transferência de energia de um sistema ou corpo mais quente a um outro mais frio. Os corpos tendem a um **equilíbrio térmico**. Ou seja, quando dois ou mais corpos possuem temperaturas distintas, essa temperatura tende a se igualar e equilibrar.

Para isso, o corpo de maior temperatura cede energia para o de menor. Dessa maneira, há a tendência de que os dois corpos atinjam a mesma temperatura, entrando em equilíbrio térmico. **O calor pode ser transferido entre os corpos por meio de três processos distintos.**

Confira mais detalhes sobre cada um desses processos:

> **Condução:** Ocorre principalmente em sólidos, sem que haja transporte de matéria. Para que ocorra o processo de condução, é necessário o contato físico entre corpos de diferentes temperaturas. Como exemplo de condução, tem-se o processo de aquecimento de uma barra metálica.

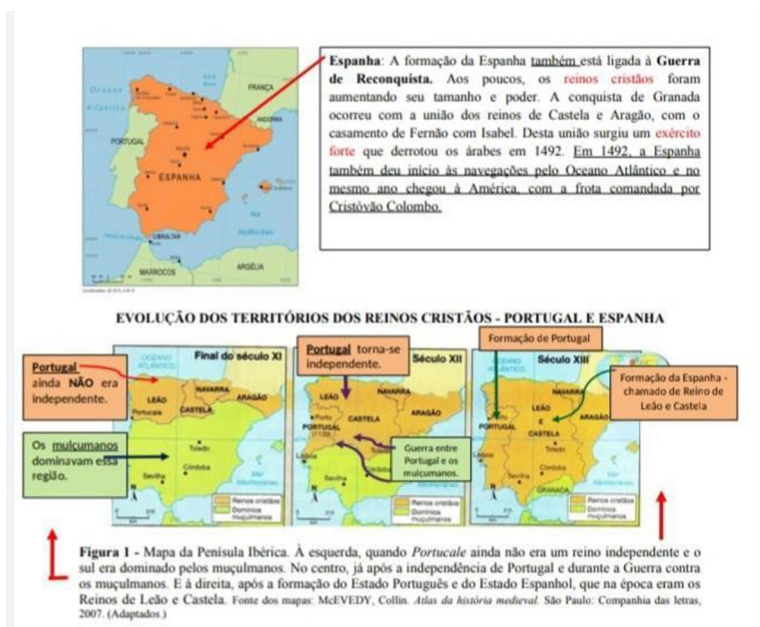


> **Convecção:** Ocorre em fluidos, tais como líquidos e gases, por meio da transferência de massa. Para que ocorra a convecção, é necessário que haja diferenças de temperatura no interior do fluido. Um exemplo desse processo é a fervura da água.

Fonte: Arquivo próprio, ago. 2020.

A adaptação da disciplina de geografia foi feita para o mesmo aluno. Aqui demos o suporte para a compreensão do mapa, marcando e sinalizando onde fica a região e qual o seu contexto.

Figura 2 – Atividade adaptada de Geografia



Fonte: Arquivo próprio, ago. 2020.

Além da atividade escolar ser adaptada ao nível cognitivo do aluno, alguns materiais concretos foram produzidos para que a criança pudesse realizar várias vezes em casa com o objetivo de consolidar memória e inserir a família no processo de aprendizagem escolar.

Os materiais foram criados com a proposta de ser algo lúdico, atrativo para o aluno e com materiais reciclados.

Carvalho (2009) aborda bastante essa questão sobre a produção do professor, a criatividade e o pensar na necessidade do aluno para fazer as devidas adaptações.

A criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que

tantos e tantos alunos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem. (CARVALHO, 2009, p.80).

O primeiro jogo que aparece na imagem abaixo foi feito com material reciclado (caixa de ovos e tampinhas de garrafa pet) foi pensado em uma estudante do 1º ano do ensino fundamental com deficiência intelectual leve.

Essa produção foi feita com o objetivo de trabalhar a alfabetização partindo do conhecimento das vogais. Portanto, as consoantes ficavam fixas no tabuleiro (caixa) e as tampinhas móveis para ir completando as palavras.

Figura 3 – Jogo com Caixa de Ovos e Tampinhas de Garrafa Pet



Fonte: Arquivo próprio, mai. 2020.

Outro material criado para a mesma aluna com deficiência intelectual leve foi um jogo bem simples, também pensando na alfabetização, utilizando rolinho de papel higiênico e para deixar mais atrativo, utilizamos a cor rosa que a estudante gosta, fitas e lantejoulas. A proposta do jogo é ir passando a outra parte do rolinho e ir formando palavras.

Figura 4 – Jogo com Rolinho de Papel Higiênico



Fonte: Arquivo próprio, ago. 2020.

Os alunos da educação infantil não tinham um material específico para adaptação, foram feitas “vivências”, projeto criado pela secretaria de educação com o objetivo de oportunizar experiências positivas dos alunos com seus familiares. Dessa forma, os professores foram direcionando as atividades de forma virtual. Porém, em casos de alunos de inclusão, algumas vivências também foram adaptadas e alguns materiais criados.

O material da próxima figura foi criado para um aluno do pré I com Transtorno do Espectro Autista com suporte 3 de apoio com o objetivo de estimular as questões sensoriais e o conhecimento das formas geométricas. Foi criada uma caixa com vários tipos de texturas, como arroz, farinha, erva, fitas, lantejoulas e tampinhas de diversos tamanhos e formatos.

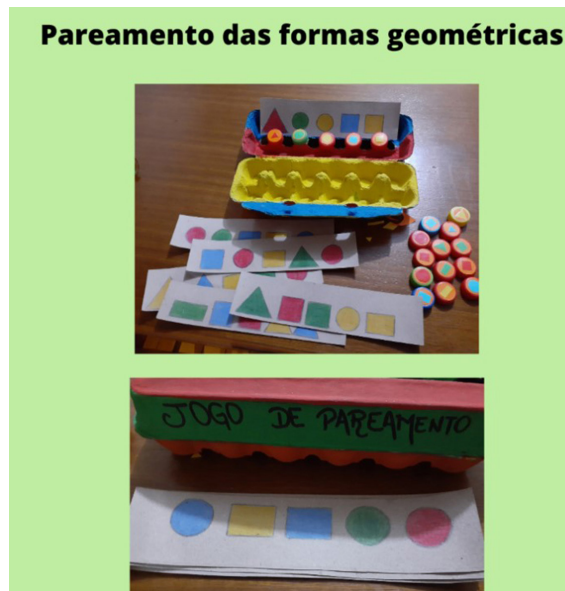
Figura 5 – Caixa Sensorial



Fonte: Arquivo próprio, mai. 2022.

O próximo jogo foi pensado em um aluno com deficiência intelectual moderada do 5º ano, com o objetivo de estimular a atenção e fazer pareamento das formas geométricas. Também construído com material reciclado (tampinhas de garrafa pet e caixa de ovo). A proposta também foi criar algo lúdico e que o aluno tivesse interesse pelas cores vibrantes.

Figura 6 – Jogo de Pareamento das Formas Geométricas feito com Caixa de Ovos e Tampinhas de Garrafa pet



Fonte: Arquivo próprio, ago. 2020.

Na imagem abaixo, aparece o aluno em casa utilizando o material preparado como adaptação curricular.

Figura 7 – Aluno Jogando na sua Casa o Jogo de Pareamento das Formas Geométricas



Fonte: Arquivo da família, set. 2020.

O próximo material que faz parte de um banco de atividades prontas de intervenção foi utilizado com o objetivo de estimular a compreensão oral, rastreo visual, atenção e vocabulário com o mesmo aluno da atividade anterior do 5º ano com deficiência intelectual moderada.

Figura 8 – Atividade de Compreensão oral e rastreio virtual



QUEM ESTÁ CORTANDO A CEBOLA?

QUEM ESTÁ BATENDO O BOLO?

ONDE ELES ESTÃO?

O QUE MAIS MAIS TEM NA MESA?



Fonte: Banco de Atividades próprio.

Na imagem seguinte mostra o aluno realizando as atividades em casa com o suporte da família.

Figura 9 – Foto do Aluno Realizando as Atividades em seu Domicílio



Fonte: Arquivo da Família.

A próxima atividade foi criada para um aluno do 7º ano com deficiência intelectual leve e o objetivo desse jogo foi estimular funções executivas, atenção e percepção visual. Recurso também produzido com material reciclado, caixa de ovos e palitinho de picolé.

Figura 10 – Jogo para Trabalhar a Percepção Visual



Fonte: Arquivo próprio, mai. 2020.

A próxima flexibilização curricular refere-se à resolução de um problema matemático de proporção, que na atividade original era apresentado apenas o texto. Na flexibilização foi inserido imagens correspondentes aos nomes citados no problema (arroz e xícara de água) e suas respectivas quantidades, com o objetivo de deixar o conteúdo mais concreto para facilitar a visualização e compreensão do aluno.

Essa atividade foi elaborada para um aluno do 7º ano com deficiência intelectual leve.

Figura 11 – Atividade de Matemática sobre o Conteúdo de Proporção

Proporção

Observe o exemplo:

* Um pacote de arroz está indicando que para o seu preparo misture 1 xícara de arroz para 2 xícaras de água - ou seja, para cada xícara de arroz você vai utilizar duas xícaras de água.

Xícaras de arroz	1 
Xícaras de água	2 




Assim, se quisermos cozinhar 3 xícaras de arroz, devemos colocar quantas xícaras de água? _____

Note que, temos o triplo da quantidade de arroz, logo, devemos colocar o triplo da quantidade de água (o triplo de 2 é 6).

Xícaras de arroz	1 	3 
-------------------------	---	---

Fonte: Arquivo Próprio.

Figura 11 – Atividade de Matemática sobre o Conteúdo de Proporção

		
Xícaras de água	<p style="text-align: center;">2</p> 	<p style="text-align: center;">6</p> 

Fonte: Arquivo Próprio.

Além das atividades enviadas para os alunos, tanto impressas quanto de material concreto, foi feito por parte do professor do AEE vídeos, com o objetivo de manter o vínculo e contato com as famílias para saber como seus filhos estavam se organizando para realizar as atividades. Além de acompanhar o desenvolvimento como um todo neste período em que muitas das crianças

ficaram longe também das terapias e, por conta disso, algumas acabaram regredindo em alguns aspectos.

É importante pensarmos a adaptação e flexibilização dos alunos com deficiência como um direito legal e que deve ser cumprido, e, nesse sentido, o professor do AEE tem o papel crucial de fazer valer esse direito articulando ações com a equipe diretiva, supervisão, orientação, professores e monitores.

Nesse sentido, as diretrizes gerais da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020) nos mostram alguns pontos importantes que precisamos ficar atentos no processo educacional dos alunos com deficiência. Algumas diretrizes são

Oferecer recursos com serviços instrucionais adaptados às “pessoas portadoras de deficiências”² e de condutas típicas para o desenvolvimento integral de suas potencialidades; garantir o término dos estudos aos “portadores de deficiências” e de condutas típicas; estimular a implantação de propostas inovadoras. (BRASIL, 2020, p. 60-61).

Todos esses processos foram acompanhados pelo professor do AEE com o intuito de oferecer da melhor forma possível um material acessível, de qualidade e que realmente fizesse alguma diferença na vida do aluno.

Considerações finais

Este trabalho teve como proposta mostrar possibilidades de adaptação curricular no período de pandemia, bem como evidenciar o trabalho do professor do AEE. A partir dessas reflexões, viabilizou-se a percepção de que quando ocorre um trabalho em equipe, professor de sala de aula regular juntamente com o professor do AEE, o resultado torna-se muito mais efetivo no que diz respeito à adaptação curricular.

É importante colocar que a família teve um papel crucial nesse processo, pois foi quem precisou fazer a mediação da aprendizagem no ensino remoto.

2 Em 2003, o Estatuto da Pessoa com Deficiência sofreu algumas alterações e em outubro do mesmo ano houve a alteração do termo “pessoa portadora de deficiência” para “pessoa com deficiência”.

Nesse sentido, é relevante também colocar a relação do professor do AEE com as famílias, mediando esse processo.

Por conseguinte, foi possível acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência através do retorno da família em relação à utilização do material concreto e das atividades impressas adaptadas. A partir daí, identificou-se o que era necessário modificar, o que poderia permanecer e o grau de complexidade exigido ao aluno.

Dessa forma, portanto, foi possível construir espaços de discussão e diálogo acerca dos processos inclusivos pedagógicos, traçar metas e objetivos para o retorno presencial desses alunos para manter a qualidade nas adaptações e flexibilizações curriculares.

Referências

- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- 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: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 10 mai. 2022.
- 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: Ministério da Educação, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 10 mai. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC/SEMESP, 2020. 124 p.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem** – educação inclusiva. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- GALUCH, Maria T. B.; MORI, Nerli N. R. **Aprendizagem e desenvolvimento**: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva. Maringá: EDUEM, 2008.
- GRAMADO, **Documento Orientador da Educação Especial do Município de Gramado/RS**. Gramado: Setor de Educação – Secretaria de Educação, 2020.

12. O Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia da Covid-19: uma revisão sistemática das publicações

Aline Costalonga Gama¹
Shirlena Campos de Souza Amaral²
DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.12

Resumo:

A inclusão escolar das pessoas com deficiência é um movimento mundial fundamentado na concepção de direitos humanos que, no contexto da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), propõe à escola elaborar currículos, métodos e técnicas específicas voltadas aos educandos com necessidades educacionais especiais, fundando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nas instituições de ensino, o AEE é realizado por especialistas que, em parceria com o professor regente, buscam eliminar as barreiras para a aprendizagem, preparando ambientes e pensando ações adequadas para cada estudante. Ainda no tocante à educação, em março de 2020, após a Organização Mundial da Saúde caracterizar a Covid-19 como uma pandemia, as escolas precisaram rever seu modo operacional, ofertando aulas desde a educação infantil até a educação superior de forma remota. Diante dos desafios impostos pela disseminação do novo coronavírus, esta pesquisa tem como

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – campus Vitória, alinecga@yahoo.com.br;

2 Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, atua no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PGPS/UENF) e no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/ UENF), shirlenaarquivo@gmail.com.

objetivo investigar as produções acadêmico-científicas que versam sobre a atuação do Atendimento Educacional Especializado no período mais intenso da pandemia, desvelando numericamente os trabalhos publicados e analisando-os. Para isso, realizamos uma revisão sistemática e bibliométrica da literatura, tendo como suporte as bases de dados do Portal de Periódicos Capes e do Google Acadêmico, obtendo 102 trabalhos. Os resultados mostram que, nas publicações, destacam-se os artigos divulgados em periódicos com revisão por pares (54%), os anais de eventos (18%) e os trabalhos de conclusão de curso (13%). Concluímos que as adaptações realizadas pelo AEE foram as possíveis, dentro dos desafios de se garantir o direito à educação escolar de forma remota emergencial, principalmente no contexto da realidade negacionista brasileira.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado, Pandemia, Revisão Sistemática e Bibliométrica da Literatura.

Introdução

A pandemia provocada pela Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020 (OMS, 2020), trouxe impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos para todos os países. No contexto educacional, as escolas precisaram suspender as aulas presenciais devido à disseminação do novo coronavírus e, na conjuntura de um Ensino Remoto Emergencial (ERE), alternativas foram criadas ao longo do processo, com o intuito de atender as demandas dos estudantes.

O Ensino Remoto Emergencial desafiou professores de todas as modalidades da educação e, no campo da educação inclusiva, que acolhe a diversidade no ambiente escolar com a efetivação da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação), os desafios foram exacerbados.

No decorrer de anos, políticas educacionais foram organizadas buscando garantir e orientar ações direcionadas ao acesso, a permanência e ao êxito das pessoas com deficiência na educação em escolas regulares. Dentre essas ações, destacamos a implementação do Atendimento Educacional

Especializado (AEE), responsável por realizar planejamentos que contemplem as necessidades dos estudantes, gerenciando atividades, recursos de acessibilidade, adaptações pedagógicas etc. em parceria com o professor regente.

Este trabalho tem como objetivo apresentar, através de uma revisão sistemática de literatura embasada em protocolo bibliométrico, as produções acadêmico-científicas que versam sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o período da pandemia da Covid-19, buscando compreender como ocorreu o trabalho dos profissionais do AEE no período pandêmico.

Referencial teórico

A educação especial inclusiva é um processo social e de caráter mundial, garantido e assegurado por lei, que busca a concretização do direito de todos os alunos a aprendizagem e a participação no âmbito escolar, sem discriminações ou preconceitos. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) define em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e, através dessa, visa-se o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. O citado documento estabelece também, em seu artigo 206, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, com a educação sendo um direito social, no qual é dever do Estado ofertar atendimento especializado em consonância com as necessidades de seus educandos (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien – 1990 (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) trouxeram novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, estabelecendo compromissos, em âmbito mundial, de acesso aos conhecimentos básicos necessários para uma vida digna, em busca de uma sociedade mais justa e humana. Nacionalmente, o compromisso firmado nesses documentos é reforçado por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, disposto pela Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) que, em artigo 55, determina aos pais a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Ascendendo o paradigma de que a escola e seus projetos pedagógicos devem se adequar as necessidades dos alunos matriculados, promovendo a

convivência entre todos, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a), orientou o processo de integração e acesso às classes regulares para os alunos que conseguissem acompanhar as atividades de ensino comum assim como os demais estudantes. Em dezembro de 1994, através da Portaria nº 1.793 do Ministério da Educação (BRASIL, 1994b), é recomendada inclusão de conteúdos relativos a aspectos políticos, educacionais e éticos da normalização e integração da pessoa com deficiência nos currículos de formação docente. Ainda na referida década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), assegura atendimento aos alunos com necessidades especiais e estabelece meios de avançar e progredir nos cursos, de acordo com a verificação da aprendizagem.

Em 2001, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001a), afirma-se que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo aos mesmos organizarem atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, assegurando uma educação de qualidade. Com a publicação do Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001b), que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência,³ reinterpreta-se o conceito de educação especial, estabelecendo a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização das pessoas com deficiência.

Nesse percurso histórico de mudança de paradigma sobre a escolarização das pessoas com deficiência, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) adota-se medidas para que esses estudantes não sejam excluídos do sistema de ensino, promovendo a plena participação e inclusão. Em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe o fim dos serviços educacionais especializados em escolas e/ou classe especial em instituições filantrópicas, comunitárias e em todas as demais destinadas somente ao atendimento especializado. O citado documento, após críticas e pressões, é reformulado em janeiro de 2008, prevendo o atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência (BRASIL, 2008). Nesse documento, a educação inclusiva caracteriza-se como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo

3 Destacamos que o termo “portadoras”, e derivações dessa palavra, que em alguns momentos estarão escritos neste trabalho, não é a nomenclatura atual, mas sim, a utilizada à época dos citados documentos.

e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5). Nessa proposta, compreende-se a deficiência na perspectiva social e igualdade e diferença como valores indissociáveis, promovendo avanços em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A partir de então, se prevê a matrícula de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser oferecido de forma complementar (para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento) ou suplementar (para alunos com altas habilidades/superdotação) no contraturno das atividades escolares (BRASIL, 2008).

Apesar da LDB (BRASIL, 1996), em seus capítulos 58 e 59, apresentar a educação especial⁴ e citar o Atendimento Educacional Especializado, propondo que a escola elabore currículos, métodos e técnicas específicas voltadas para os educandos com necessidades educacionais especiais, é a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na ascensão da concepção de sistemas educacionais inclusivos, em sintonia com os princípios dos Direitos Humanos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que se enfatiza a mudança de paradigma ao partir da educação especial para uma educação inclusiva.

Em 2010, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reforça que o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado no contraturno do estudante, prioritariamente nas salas de recurso multifuncionais da própria instituição, e realizado em todos os níveis e modalidades de ensino.

Outro marco nas garantias legais da escolarização das pessoas com deficiência ocorre por meio da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esse documento traz um capítulo abordando o direito à educação e incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, além do aprimoramento dos sistemas educacionais e

4 Nessa Lei, a educação especial é entendida como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

da implementação do projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado.

Considerando o espaço escolar com espaço privilegiado de debate e conhecimento, faz-se imperativa a participação integral de todas as pessoas, com e sem deficiência, realizando todas as atividades escolares, socializando, experienciando a diversidade por meio de múltiplos recursos didáticos e práticas metodológicas, proporcionando aos estudantes aprendizagem de qualidade.

Cabe ao professor o acolhimento dos alunos com deficiência e a promoção do ensino que contemple a todos, por meio de um conjunto de estratégias metodológicas e tecnológicas que promovam a emancipação dos estudantes. Mesmo antes da situação pandêmica, iniciada no Brasil em 2020, para muitos professores a educação especial inclusiva era vista de modo desafiador, por vezes um sentimento correlacionado a falta de formação, de recursos e de profissionais de apoio. O Atendimento Educacional Especializado é de fundamental importância na formação do educando, desenvolvendo sua independência e sua identidade, e na construção da rede de apoio ao professor, desvelando a diversidade humana e a singularidade de cada um.

Metodologia e análise de resultados

Com o objetivo de compreender o panorama das produções acadêmico-científicas que versam sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante o período de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, realizamos uma pesquisa de revisão sistemática de literatura com a estratificação dos dados alcançadas através de protocolo bibliométrico. Iniciamos a mineração dos dados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),⁵ no qual, utilizando como critério de busca os termos “atendimento educacional especializado” e “pandemia”, obtendo 13 resultados. Após a leitura dos resumos e a eliminação de arquivos duplicados, obtivemos 5 trabalhos que apresentavam o foco no tema dessa investigação.

Em decorrência do baixo quantitativo de textos obtidos, buscando ampliar o acervo de materiais para análise, recorreremos à base de dados do Google

5 <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>

Acadêmico.⁶ A escolha por seguir a busca nessa base de dados ocorreu pelo livre acesso à plataforma e pelo quantitativo de trabalhos disponíveis. A pesquisa foi realizada com as palavras: “pandemia”, “atendimento educacional especializado” e “pessoas com deficiência”. Utilizamos aspas duplas em cada um dos termos e o operador lógico AND entre eles, restringimos o período de busca entre 2020 e 2022. Pesquisamos apenas páginas em português e excluímos os materiais que eram apenas citações, obtendo cerca de 1.290 resultados com tempo de resposta de 0,03 s.

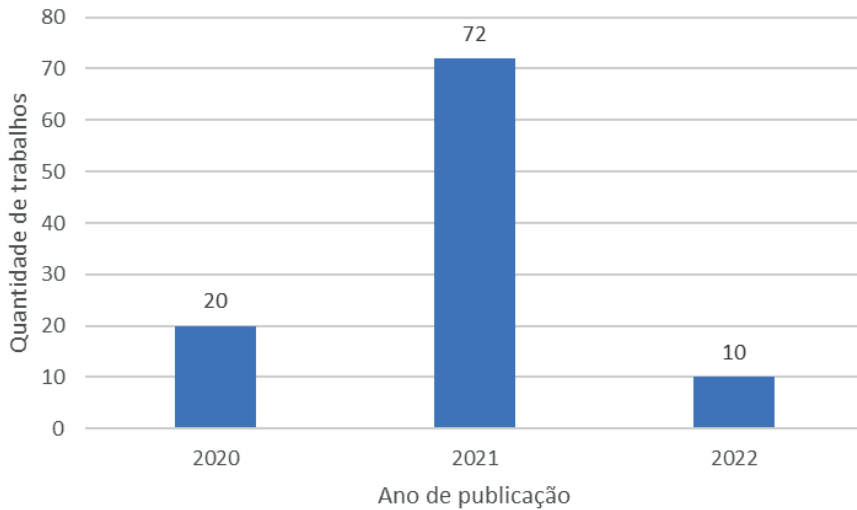
Configuramos a pesquisa para a ordenação dos trabalhos por relevância e optamos por analisar individualmente cada trabalho, através da leitura do título e, quando necessário, do resumo, salvando em “Minha Biblioteca”, serviço ofertado pelo Google Acadêmico, os trabalhos relacionados a proposta dessa investigação. Essa estratificação manual foi realizada analisando aproximadamente 400 trabalhos, no qual estabelecemos como critério de inclusão o limite de 100 trabalhos para análise. Considerando o quantitativo de trabalhos obtidos na primeira base de dados, o Portal de Periódico da Capes, e a classificação do material por ordem de relevância, consideramos o quantitativo escolhido (1 centena) significativo e suficiente para obtenção dos resultados almejados.

Após esse filtro, os resultados das pesquisas foram exportados para o Zotero, software gratuito que auxilia na coleta, organização, citação e compartilhamento das pesquisas. Três trabalhos duplicados nas duas bases de busca foram mesclados, totalizando 102 documentos para apreciação. Apresentamos na sequência a análise desse material, que foi realizada também com o suporte dos softwares Excel e VOSviewer.

Na figura 1, apresentamos o número de trabalhos publicados por ano sobre o tema de investigação desta pesquisa, extraídos do levantamento bibliométrico realizado.

6 <https://scholar.google.com/>

Figura 1 - Número de trabalhos publicados por ano versando sobre o tema investigado

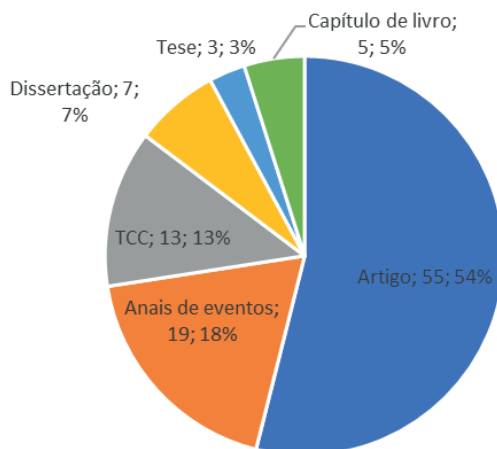


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na análise da figura 1, percebemos que o maior quantitativo de publicações ocorre no ano de 2021, estando esse dado coerente com o tempo necessário para a instauração da situação pandêmica (2020), percepção do problema pela comunidade científica, investigação e publicação dos dados. Considerando que agora (maio de 2022), vivenciamos uma situação controlada da pandemia, na qual as instituições de ensino retomaram as atividades presenciais, o baixo quantitativo de materiais publicados em 2022 parece ser uma tendência natural ocasionada pela mudança da problemática. Prevemos que, a partir de 2022, as pesquisas passem a lançar luz no trabalho do Atendimento Educacional Especializado correlacionado as problemáticas geradas pelo confinamento dos estudantes com deficiência e a readaptação desses as atividades presenciais.

Na figura 2 apresentamos a classificação dos trabalhos publicados extraídos da mineração dos dados.

Figura 2 - Classificação dos trabalhos publicados sobre o tema investigado

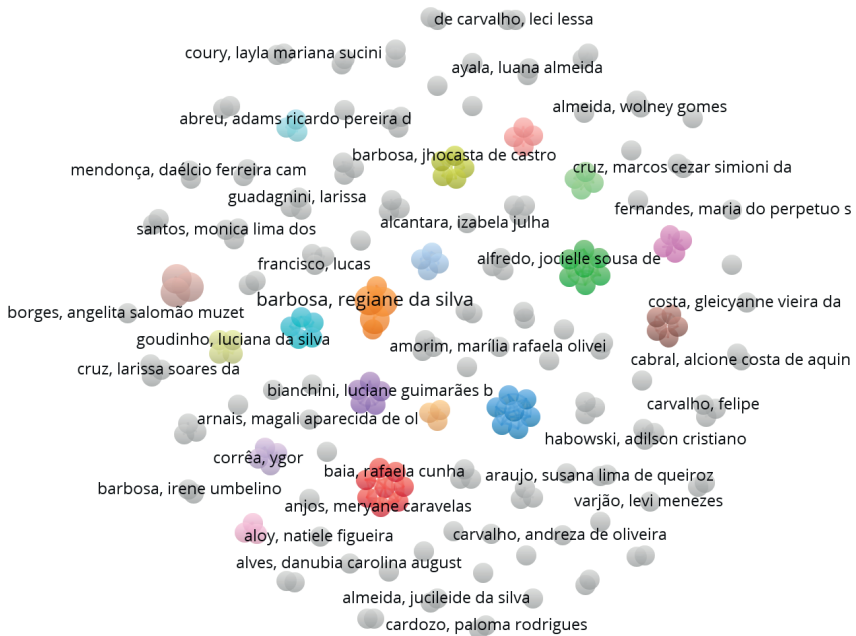


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na análise dos dados ofertados na figura 2 destacamos, na classificação dos trabalhos investigados, que o campo em que mais aparecem conteúdos voltados para o tema é o de artigos científicos, com o percentual de 54%. Na sequência, surgem os anais de eventos (18%), os trabalhos de conclusão de curso (13%), as dissertações (7%), os capítulos de livros (5%) e as teses (3%).

Com o auxílio do software VOSviewer, a partir do nome dos autores dos trabalhos analisados, elaboramos o mapeamento dos pesquisadores que problematizaram em suas investigações o Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia. A figura 3 ilustra o resultado obtido, sendo que os aglomerados apresentados na imagem exibem correlação com o número de autores do trabalho.

Figura 3 – Autores dos trabalhos publicados sobre o tema investigado

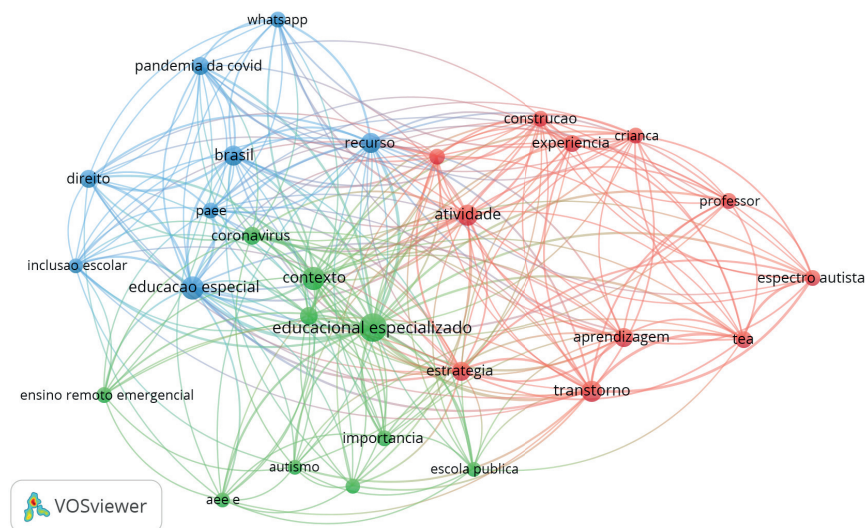


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os trabalhos obtidos na mineração dos dados (102) foram escritos por 223 autores. A maioria deles apresentam apenas um trabalho associado à sua autoria, sendo que apenas Amanda Costa Camizão, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz, Patricia Santos Conde, Regiane da Silva Barbosa, Sheila de Quadros Uzêda e Sonia Lopes Victor apresentam a autoria, não conjuntamente, de dois artigos publicados.

A partir dos títulos e resumos dos trabalhos analisados, ainda com o apoio do software VOSviewer, elaboramos o mapeamento das palavras que são utilizadas com maior frequência pelos autores. A figura 4 apresenta o resultado obtido.

Figura 4 – Mapeamento das palavras utilizadas elaborado a partir do título e resumo dos trabalhos



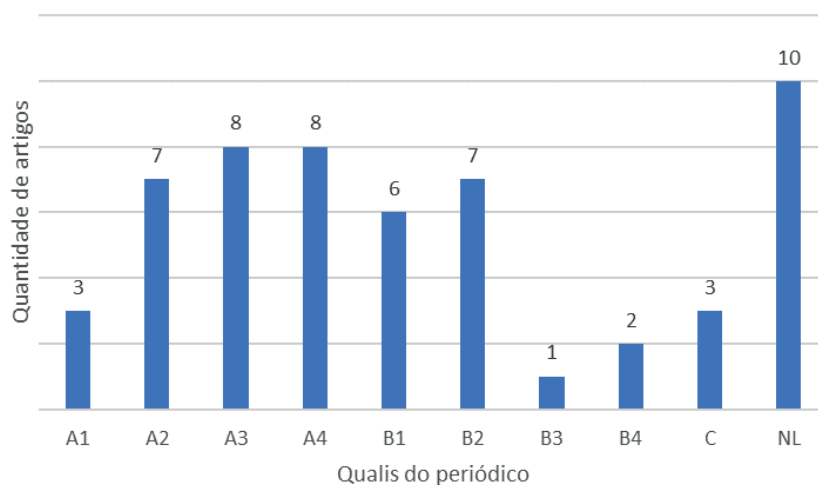
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A figura 4 mostra as redes que se estabelecem por ocorrência de palavras e, em conformidade com o tema relatado neste trabalho, observamos que as palavras definidas em cada cluster possuem relação com a temática do estudo, o Atendimento Educacional Especializado, ofertado aos estudantes com deficiência, no contexto do ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia da Covid-19.

Acerca dos 55 artigos publicados em periódicos com revisão por pares, os trabalhos foram indexados em 37 revistas distintas. A partir do título dos periódicos nos quais os artigos científicos foram vinculados, com o auxílio do WordArt.com, elaboramos o mapeamento das revistas que apresentam as publicações dos trabalhos analisados, representado na figura 5.

Na análise da figura 5, destacamos as revistas: Brazilian Journal of Development com seis artigos publicados; Humanidades & Inovação com 4 publicações; Research, Society and Development com 3 textos divulgados; e, Benjamin Constant, Cadernos Macambira, Olhar de Professor, Praxis educativa, Revista Interinstitucional Artes de Educar, Revista Práxis, Revista Teias e

Figura 6 – Classificação dos periódicos nos quais os artigos científicos foram publicados



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Considerando a relevância das revistas classificadas como Qualis A, na sequência destacaremos os dez trabalhos divulgados em periódicos com melhor classificação: três trabalhos publicados em periódicos classificados como A1 (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021; PLETSCH; MENDES, 2020; SOUZA; DAINEZ, 2020) e sete divulgados em revistas classificadas como A2 (ALMEIDA; CRUZ-SANTOS, 2021; BARBOSA; UZÊDA; QUEIROZ, 2021; CABRAL; VIANA, 2021; CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021; FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; PANTA; PICADA; PAVÃO, 2021; QUEIROZ; MELO, 2021).

Camizão, Conde e Victor (2021) investigaram o processo de implementação do ensino remoto com vistas à garantia do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da educação especial em tempo de pandemia da Covid-19, mostrando as possibilidades e limitações da implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme orienta a política nacional de educação especial vigente. No estudo, concluem que a proposta de educação especial não corresponde diretamente à proposta inclusiva prevista nas orientações anteriores ao período de pandemia.

Pletsch e Mendes (2020) discutem as práticas pedagógicas propostas para crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus, durante o período de

isolamento social causado pela pandemia do Coronavírus, evidenciando o empenho docente para desenvolver ações on-line que promovessem a interação e a participação das crianças nas atividades propostas, mostrando os inúmeros desafios colocados pela pandemia em sua atuação no magistério. Souza e Dainez (2020) analisaram as condições de realização do ensino remoto emergencial direcionadas a um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, destacando o lugar da escola na vida do aluno e apontando para o papel dessa instituição social como espaço coletivo de resistência político-pedagógica e mediadora dos processos de humanização.

Almeida e Cruz-Santos (2021) ponderam sobre o atendimento educacional dado aos alunos com Surdocegueira e com multideficiência em Portugal antes e durante o impacto pandêmico da Covid-19, evidenciando as medidas de suporte à aprendizagem que foram aplicadas pelos professores nos processos de comunicação e interação com os alunos.

Barbosa, Uzêda e Queiroz (2021), considerando a forma como as educadoras do AEE desenvolvem suas práticas junto às crianças durante o distanciamento físico decorrente da pandemia da Covid-19, demonstram que no ensino remoto o contato das professoras com as famílias tem acontecido por meio de plataformas digitais e redes sociais, com as dificuldades socioeconômicas e de acesso à internet impactando negativamente a comunicação. Relatam que as professoras recorrentemente não recebem a devolutiva das atividades e, quando recebem, evidencia-se a incompreensão das famílias sobre o objetivo e organização das propostas pedagógicas da educação infantil, que têm o brincar como eixo estruturante. Concluem que a perspectiva inclusiva de educação estruturada de maneira a garantir o direito de acesso e permanência de todos não está sendo contemplada no ensino remoto.

Cabral e Viana (2021) discorrem sobre as idealizações e processo de desenvolvimento do material educacional intitulado *Tutorial Google Meet em Libras para dispositivo móvel*, com o objetivo de reduzir barreiras linguísticas na comunicação virtual com sujeitos surdos. Como resultado, apontam que o tutorial oferece acessibilidade linguística e tecnológica à comunidade surda em período de aulas remotas, assim como sujeitos ouvintes interessados em línguas de sinais, para utilização da plataforma em celulares.

Cardoso, Taveira e Stribel (2021) fomentam discussão sobre a evolução histórica dos processos de inclusão e as consequências ocasionadas pela ne-

cessidade do isolamento em decorrência da pandemia, a fim de evidenciar a relevância e urgência da consolidação de políticas públicas educacionais de inclusão. Já Ferreira, Januário e Moreira (2021), analisando as políticas para a educação especial no contexto do ensino remoto emergencial, abalizaram um alinhamento entre as políticas educacionais locais, as políticas nacionais e as recomendações do Banco Mundial e da Unesco, compreendendo o ensino remoto emergencial como prática pedagógica alternativa face à Covid-19.

Panta, Picada e Pavão (2021) perceberam que os maiores desafios encontrados em situação de ensino remoto emergencial é a falta de acesso dos alunos e a dificuldade das famílias no auxílio aos estudantes, apontando que a desigualdade social e a falta de valorização do professor podem refletir diretamente na qualidade do ensino remoto emergencial. Queiroz e Melo (2021), apresentando a atuação de 100 profissionais do AEE durante o período da pandemia, relatam que os professores demonstraram a preocupação de que os estudantes mantivessem uma rotina de estudos para sua aprendizagem e a sensibilidade às dificuldades que muitas famílias enfrentam em relação à internet e equipamentos para as aulas on-line. Apontam que os professores buscaram alternativas viáveis em cada realidade para que o ensino remoto emergencial não fosse mais um aspecto de exclusão, diante de tantos obstáculos já enfrentados pelas famílias neste período.

Assim, as pesquisas destacadas revelam a preocupação dos pesquisadores com a temática investigada, que desvela os desafios e as perspectivas, em uma situação emergencial de adaptações possíveis, mesmo que com inúmeras barreiras, como o acesso à internet e as especificidades dos estudantes com deficiência, na interlocução entre os professores regentes, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e as famílias, visando um trabalho colaborativo que favoreça a participação efetiva dos estudantes público-alvo da educação especial durante o isolamento social.

Considerações finais

Procuramos, neste trabalho, desvelar e analisar as pesquisas que abordavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a implantação das atividades de ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da Covid-19. Constatamos que há um significativo quantitativo

de trabalhos publicados que, dentro do recorte estabelecido nessa investigação, contou com 102 trabalhos analisados. Nesses trabalhos, percebemos que se problematiza as discussões relativas à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a indispensável atuação do AEE na promoção da educação inclusiva.

Na análise dos artigos publicados nas revistas classificadas com Qualis A1 e A2, verificamos o desconforto da comunidade científica com a ampliação da barreira promovida pelo distanciamento social, especialmente para com as pessoas com deficiência, a necessidade de se manter as atividades escolares, desenhando as ações possíveis, mesmo que distantes do ideal, para o desenvolvimento e acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Entendemos que a pandemia da Covid-19 proporcionou um grande desequilíbrio na forma de trabalho, de consumo e de estudo de toda a sociedade e concluímos que adaptações realizadas pelo AEE, concretizadas no engajamento em defesa da educação inclusiva, foram as possíveis, dentro dos desafios de se garantir o direito à educação escolar, principalmente na realidade negacionista brasileira.

Referências

- ALMEIDA, W. G.; CRUZ-SANTOS, a. Análise dos processos de comunicação e interação com alunos com surdocegueira e multideficiência em Portugal antes e depois da Covid-19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 63, p. 136–151, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4305>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BARBOSA, R. DA S.; UZÊDA, S. DE Q.; QUEIROZ, F. M. M. G. de. Da crise sanitária à violação de direitos educacionais: educação inclusiva em tempos de pandemia. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 63, p. 97–113, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4126>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

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: Diário Oficial da União, 2001b. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso: 27 jul. 2022.

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: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994.** Seção 1. p. 20767. Brasília: Diário Oficial da União – Imprensa Oficial, 1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Série Livro. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Seção 1E, p. 39-40. Brasília: Diário Oficial da União, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Seção 1, p. 824, Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

CABRAL, A. C. DE A. P.; VIANA, F. R. Acessibilidade linguística-tutorial google meet em libras para dispositivo móvel. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 8, n. 35, p. 273–283, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5575>. Acesso em: 27 jul. 2022.

- CAMIZÃO, A. da C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, v. 47, e245165, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193211>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. DE M.; STRIBEL, G. P. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 510–518, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- FERREIRA, G. M.; JANUÁRIO, E. R.; MOREIRA, J. A. DA S. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 147–162, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55782>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Discurso de abertura do Diretor-Geral da OMS na coletiva de imprensa sobre COVID-19**. 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- PANTA, B. G. Z.; PICADA, Â. B. N.; PAVÃO, S. M. DE O. Encontro de possibilidades do Ensino Remoto Emergencial no Atendimento Educacional Especializado. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 90–103, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4004>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Praxis educativa**, v. 15, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17126>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- QUEIROZ, F. M. M. G. DE; MELO, M. H. DA S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 35–1–24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- SOUZA, F. F. DE; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do Ensino Remoto Emergencial. **Praxis educativa**, [s. l.], v. 15, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 27 jul. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 29 jul. 2022

13. A formação do professor do atendimento educacional especializado: mediação pedagógica do estudante com autismo

Adeliana das Graças Lima Scuzatto¹

Rita de Cássia Cristofoleti²

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.13

Resumo:

O estudo aqui apresentado tem por finalidade desenvolver uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas envolvendo o trabalho realizado pelas professoras de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tem como objetivo compreender o processo de formação das professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado em SRM, por meio de reflexões sobre suas práticas pedagógicas, no sentido de promover possibilidades de ações significativas e adequadas às especificidades do estudante com autismo; investigar as concepções das professoras que trabalham nas salas de recursos multifuncionais sobre as práticas pedagógicas vivenciadas com estudantes com autismo; bem como colaborar com discussões, estudos, reflexões e trocas significativas por meio da realização de grupo focal, apresentando possibilidades de uso de recursos e caminhos alternativos para a prática pedagógica e analisar as dificuldades, as possibilidades e os desafios encontrados pelas docentes para trabalhar com o estudante com

1 Professora de Educação Especial. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica; Centro Universitário Norte do Espírito Santo; Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus/ES; scuzattoa@gmail.com

2 Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo; Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus, Espírito Santo; rita.cristofoleti@ufes.br

autismo, por meio de seus enunciados na realização do grupo focal. Para atingir os objetivos propostos no estudo, a pesquisa está sendo realizada com professoras cujo vínculo se dá por designação temporária. A escolha pela participação de professoras que atuam por designação temporária se justifica pela questão da rotatividade anual dessas professoras e a necessidade de formação pedagógica no trabalho com estudantes da Educação Especial, especificamente estudantes com autismo. A referência teórica e metodológica embasa-se na abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano, elaborada por L. S. Vigotski, perpassando as leituras de seus estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial, Autismo, Sala de Recursos Multifuncionais, Formação de Professores, Prática Pedagógica.

Introdução

A partir da década de 1940, os estudos sobre o autismo ganharam relevância tendo como base as pesquisas de Leo Kanner (DONVAN; ZUCKER, 2017). Desde então, os estudos sobre o assunto foram ganhando espaço no meio científico e acadêmico, mas nunca foram tão discutidos como no século XXI. No Brasil, a discussão sobre o assunto gerou lei (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), cujo teor instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

O estudante com autismo também traz consigo diversas peculiaridades que podem exigir flexibilizações na realização das tarefas escolares, impulsionando o professor a buscar conhecimentos para planejar e ser criativo no desempenho de sua prática pedagógica com esse estudante; todavia, é preciso considerar as especificidades de cada sujeito na perspectiva da equidade e da valorização do histórico-cultural do indivíduo.

Para complementar a aprendizagem desses estudantes (e de outros da Educação Especial), criou-se o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), pelo qual se compreende que incluir o estudante no âmbito educacional é um direito dele, mas para a efetivação dessa inclusão é preciso que haja mudanças nas concepções, nas práticas gestoras, em salas de aula e na formação de professores. Para tanto, inseriu-se a orga-

nização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas instituições, com um público de atendimento específico, mas com um papel fundamental no espaço escolar.

As escolas recebem muitos estudantes com diagnósticos que apontam suas deficiências, seus transtornos, ou justificam suas dificuldades. A interpretação dessa avaliação clínica pode colocar em dúvida as “possibilidades” de aprendizagem, intrínseca no estudante, querendo justificar a falta de um trabalho coerente com suas subjetividades ou negando a ele o direito de aprender de forma contextualizada com o que é trabalhado em sala de aula com os demais estudantes. Há que se ter o cuidado para não subestimar ou superestimar as possibilidades do estudante em função de um diagnóstico que aponta ou justifica seus atrasos.

Diante do atual cenário vivenciado pela educação especial na perspectiva inclusiva, inquieta-nos entender: Como o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em sala de recursos multifuncionais, tem se preparado para atender aos estudantes público-alvo da educação especial, bem como às peculiaridades do estudante com autismo? Quais implicações pedagógicas a pandemia trouxe para o trabalho do professor do AEE?

Apesar de existirem políticas públicas favoráveis à formação do professor especializado para a mediação do processo de ensino e aprendizagem, há uma preocupação com a capacitação e a prática do professor de sala de recursos multifuncionais, considerando que na formação inicial não há um “eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade” (FERREIRA, M.; FERREIRA, J., 2013, p. 37).

Assim, considerando a necessidade da contínua busca pela formação docente e os caminhos pelos quais ela perpassa, este trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio de reflexões sobre suas práticas pedagógicas, no sentido de promover possibilidades de ações significativas e adequadas às especificidades do estudante com autismo.

Como objetivos específicos, pretende-se investigar as concepções dos professores que trabalham na SRM, sobre as práticas pedagógicas vivenciadas com estudantes com autismo, intencionando colaborar com discussões, estudos, reflexões e trocas significativas por meio da realização de grupo focal;

apresentar possibilidades de uso de recursos e caminhos alternativos para a prática pedagógica, bem como analisar as dificuldades, as possibilidades e os desafios encontrados pelos docentes para trabalhar com o estudante com autismo, por meio de seus enunciados na realização do grupo focal.

Referencial teórico

Para embasar o estudo aqui apresentado foram utilizados autores que dialogam com a perspectiva histórico-cultural elaborada por Vigotski e seus colaboradores, assim como autores que tratam da formação docente, sua importância no contexto da educação especial e a legislação brasileira que ampara essa modalidade.

Vigotski (2000, 2007, 2011, 2014) traz as discussões sobre *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, e a constituição do sujeito através do outro. O autor apresenta sua tese central de que “caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” (VIGOTSKI, 2011, p. 863), contribuindo para a formação docente e colaborando para que o docente compreenda a trajetória do desenvolvimento do estudante e a necessidade de uma prática pedagógica que realmente atenda às necessidades do estudante com deficiência.

Na coletânea *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, organizada por professores do Instituto de Biomédicas e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), reúnem-se textos de Vigotski, Luria e Leontiev (2017) que tratam das diferenças culturais de pensamento, trazendo contribuições para o desenvolvimento da psique infantil, discorrendo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual no período escolar, entre outras implicações relevantes para o desenvolvimento do estudante.

Góes (2002) dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, articulando suas concepções com conceitos importantes discutidos por Vigotski. Segundo a autora, em determinadas regiões brasileiras,

A inclusão social tem sido reduzida à inclusão escolar [...] por meio de colocação de crianças com necessidades especiais em classes comuns, com um ensino igual para

todos, deixando-se para as salas de recursos [...] a tarefa de criar caminhos alternativos para a aprendizagem e o desenvolvimento (GÓES, 2002, p.109).

Santos e Falcão (2020) apresentam uma discussão teórica a fim de contribuir com uma reflexão sobre a formação de professores dentro das possibilidades de inclusão dos estudantes com desenvolvimento atípico.

Neta e Falcão (2020) discutem a legislação brasileira para a formação do docente de AEE e sua prática pedagógica, em um discurso sobre *Formação de professores para o atendimento educacional especializado: contribuições da defectologia*. As autoras defendem a formação de professores que se fundamenta na defectologia de Vigotski e explicam que “o professor deve conhecer o meio pelo qual irá conduzir os estudantes com deficiência” (NETA; FALCÃO, 2020, p. 8).

Na obra *Políticas e práticas de Educação Inclusiva*, organizada por Góes e Laplane (2013), os autores da coletânea propõem temáticas discutidas em torno das políticas de inclusão, contemplando direitos, participação social, inclusão digital e escolar, políticas públicas e práticas pedagógicas. Destaca-se a colaboração de Adriana Lia Friszman de Laplane, *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar* (2013). A autora afirma que “os alunos têm direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais, que são diferentes” (LAPLANE, 2013, p. 13-14).

Nessa perspectiva, compreende-se que a escola deve preocupar-se em atender com qualidade de igualdade e equidade à diversidade presente em seu corpo discente, isso inclui capacitação e orientação para que o docente saiba articular, planejar e adequar os conteúdos programáticos para atender às peculiaridades do estudante com necessidades específicas de aprendizagem.

Na busca por embasamento legal sobre as questões aqui discutidas, utilizamos também da legislação brasileira que dá subsídio à educação especial. Para tanto, consultamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996); Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Lei nº 12.764,

de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Metodologia e análise de resultados

O estudo ora proposto se referencia teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, elaborada por Vigotski (1997), e seus estudos sobre a defectologia, a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência.

Vigotski afirma que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102). O ensino articulado de forma coerente, competente, estruturado e planejado adequadamente para atender às suas necessidades cognitivas, contribui para sua aprendizagem e seu desenvolvimento enquanto sujeito em formação.

Nesse sentido, fazemos menção à Resolução CNE nº 4/2009, que corrobora as atribuições do professor de AEE no exercício de suas funções e menciona no artigo 9º: “A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação [...] com os demais professores do ensino regular [...]” (BRASIL, 2009).

Este estudo tem a intenção de compreender as angústias e os desafios que o professor de AEE que atua em SRM enfrenta ao se deparar com situações que não foram discutidas ou trabalhadas em sua formação, mas que agora fazem parte de sua prática pedagógica, levando em consideração também o contexto de pandemia.

Diante das proposições legais e dos critérios para a contratação de professores, é possível levantar questões como: quantas das professoras de salas de recursos têm experiência com autismo? Fazem uso de material estruturado e do trabalho com rotinas? Fazem formação continuada dentro da temática? Elaboram os planejamentos e as atividades intencionalmente, utilizando-se de métodos, técnicas ou programas que colaboram para o desenvolvimento, a autonomia e a independência do estudante com autis-

mo? Como é a relação de ensino-aprendizagem com esse estudante? Como a professora avalia sua aprendizagem?

Questões como essas e outras várias que podem ser listadas nos fazem refletir sobre o trabalho realizado dentro das salas de recursos multifuncionais, em especial com o estudante diagnosticado com autismo, pois um dos objetivos do atendimento especializado é promover a qualidade da aprendizagem no contexto escolar, explorando as potencialidades e evitando práticas pedagógicas empobrecidas que não provocam impacto significativo no desenvolvimento do estudante.

A proposição da pesquisa inclui encontros mensais presenciais, totalizando 4 encontros, utilizando da técnica de grupo focal envolvendo professoras que atuam no trabalho com estudante com autismo em sala de recursos multifuncionais e tendo como objetivo discutir sobre concepções teóricas e práticas pedagógicas.

A formação do grupo focal oportuniza a análise dos resultados, a elaboração de estratégias, planejamentos e produção de novas idéias. Gondim (2002) apresenta o grupo focal como uma técnica usada em pesquisas para coletar dados através de interações grupais, baseando-se em uma temática específica apontada pelo pesquisador.

A composição do grupo focal consistirá na discussão de questões teórico-práticas que fundamentam as ações pedagógicas das professoras investigadas. Segundo Gondim (2002), a modalidade exploratória de grupo focal volta-se, teoricamente, para a geração de hipóteses, e na prática produz novas idéias, identifica necessidades e expectativas.

Acreditamos que o estudo em grupo promove o conhecimento e favorece a disseminação do conhecimento. De acordo com Vieira e Jesus (2017, p. 136), a constituição de grupos para estudos “tem permitido ao grupo planejar várias estratégias formativas com as escolas, enriquecidas pela reflexão crítica do vivido, pelo diálogo com o pensamento de vários teóricos e pela busca de novas práticas de ensino”. Os momentos de estudo em grupo possibilitam aos participantes problematizar seus próprios encaminhamentos e produzir novos arranjos para cumprir com sua tarefa de mediador da aprendizagem.

As reuniões grupais têm por objetivo contribuir com a formação das professoras que participarão do grupo. Assim, será possível estabelecer novas

técnicas, propor novos materiais, reavaliar os caminhos já percorridos e direcionar os que estão a se percorrer, respeitando as peculiaridades do autismo.

A partir dos estudos sobre a defectologia de Vigotski (1997), podemos compreender que os estudantes que possuem deficiências não são desprovidos de possibilidades. Na interpretação vigotskiana de Victor, Cotonhoto e Henandez-Piloto (2017, p. 216),

[...] a criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação à criança com desenvolvimento típico da mesma idade, mas sim um desenvolvimento que segue um caminho peculiar, diferenciando-se em seus aspectos qualitativos.

Entre essas afirmações e outros estudos na perspectiva histórico-cultural sobre o estudante com deficiência, compreende-se que a “aposta” não deve ser em sua condição biológica, mas sim em suas possibilidades de desenvolvimento, sem dirimir seu potencial ou utilizar-se de uma pedagogia menor. É preciso ter em mente que as aprendizagens podem acontecer por maneiras diferentes, e, como bem pontuou Vigotski (2011), por meio de caminhos indiretos e utilizando-se de recursos especiais.

O município referência na pesquisa é o de Nova Venécia, região noroeste do estado do Espírito Santo. O município realiza um trabalho considerado bom com o público da educação especial, no entanto, norteados de desafios e políticas públicas que nem sempre conseguem atingir seus propósitos, seja pelo número de estudantes da educação especial, que cresce cada vez mais, seja pelas formações que nem sempre atendem à demanda de cada estudante com necessidades específicas de aprendizagem nas unidades escolares ou até mesmo pelo fato de que o maior número de professores de salas de recursos é contratado temporariamente.

Para a realização da pesquisa, buscamos a parceria com a coordenação da educação especial na Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia (SEME), para que as professoras que atuam nas salas de recursos da rede municipal participem da pesquisa, explanamos a proposta do estudo e a utilização da técnica de grupo focal.

O município disponibiliza, hoje, 15 SRM, sendo 13 em zona urbana e 2 em zona rural; conta com 4 professoras de educação especial efetivas em SRM

(incluindo a pesquisadora deste estudo), 1 professora de educação especial efetiva em sala comum (trabalho colaborativo), e 11 contratadas pelo período de fevereiro a dezembro para as SRM. Das 15 salas, uma é designada somente para atendimento aos estudantes com surdez e deficiência auditiva, tendo na regência uma professora de Libras, uma intérprete de Libras e uma professora para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

O convite para a participação na pesquisa foi feito a todas as professoras de SRM em regime de designação temporária (DT). Ao enviarmos os convites para as participantes, fomos surpreendidos com o pedido de uma supervisora escolar (pedagoga) solicitando que ela, a cuidadora da escola e uma professora de educação especial de sala comum (trabalho colaborativo), pudessem participar do grupo focal, alegando que o assunto da pesquisa, formação e estudantes com autismo, era de grande interesse da escola onde atuam.

Embora não seja nosso público de pesquisa profissionais da supervisão (pedagogos), cuidadores e nem professores de educação especial de sala comum, diante do pedido da supervisora (pedagoga), que manifestou interesse em participar como ouvinte dos estudos em grupo focal, autorizamos sua participação. Contudo, deixamos bem claro que nosso objeto de pesquisa são as professoras de SRM.

A escolha por incluir no grupo de participantes da pesquisa professoras que atuam sob o regime de contratação por designação temporária se justifica pela questão da rotatividade anual dessas professoras e a necessidade de formação pedagógica, contínua, para o trabalho com estudantes da Educação Especial, especificamente estudantes com autismo. De forma alguma a pesquisa tem por intenção apontar ou insinuar que as professoras de designação temporária têm menos competência que as efetivas. A ideia é pensar nas rupturas que a troca anual de professoras do espaço da SRM provoca no processo de constituição do sujeito.

Essa rotatividade dificulta o estabelecimento de vínculos, o conhecimento sobre o estudante e seu histórico-cultural, e também interrompe os vínculos junto aos demais profissionais da escola onde se localiza a sala de recursos. Exatamente porque são professoras contratadas é que esse estudo pretende compreender o processo de formação das profissionais participantes da pesquisa.

Escolhemos propositalmente desenvolver a pesquisa focando o trabalho pedagógico desenvolvido junto ao estudante com o Transtorno do Espectro

Autista (TEA) porque sua inclusão no contexto escolar ainda é bem recente (falando-se em século XXI), contudo, o percentual desse diagnóstico tem se elevado gradativamente, trazendo para as escolas situações desafiadoras e apontando para a necessidade de um trabalho que respeite e atenda às peculiaridades de cada estudante, considerando a perspectiva histórico-cultural concretizada nos estudos de Vigotski (2000).

No roteiro da pesquisa, foram organizados 4 encontros durante um período de 4 meses para discussão em grupo, com datas e local já definidos, para colaborar com a organização das participantes quanto ao horário do atendimento escolar e ao deslocamento, levando em conta a participação das professoras da zona rural.

O primeiro encontro teve por tema *Mediação docente e seus desafios junto ao estudante com autismo*, aconteceu em 20 de abril de 2022. Estiveram presentes 4 professoras de salas de recursos da rede municipal de Nova Venécia, ES, contratadas, cujo público de atendimento também inclui estudantes com autismo, a supervisora escolar (pedagoga) que havia solicitado autorização para estar como ouvinte nas discussões, a professora de educação especial que atua em sala comum com trabalho colaborativo, cuja participação também foi solicitada pela supervisora.

Das quatro professoras participantes, duas têm três meses de experiência em sala de recursos e duas têm dois meses de experiência. Apenas uma tem mais tempo de experiência na educação especial, pois atua há 11 anos como professora de educação especial em sala comum, realizando trabalho colaborativo, e em 2022, por motivos pessoais, quis assumir a sala de recursos no município. As demais principiaram diretamente na educação especial em 2022.

Apesar de não ser público de nossa pesquisa, não podemos ignorar a experiência que a supervisora escolar trouxe como bagagem. Ela tem 15 anos de experiência em sua área, 12 deles na mesma escola.

Para expormos as falas dialogadas no grupo, nomearemos cada uma das participantes de forma fictícia. A professora da Escola Mar será chamada de Azul; a professora da Escola Asa chamaremos de Anjo; a professora da Escola Luz chamaremos de Sol; a professora da Escola Paz será chamada de Branca. Mesmo se oferecendo para participar do grupo como ouvinte, houve momentos em que a supervisora manifestou sua fala, trazendo ricas contri-

buições junto ao grupo. Portanto, para descrever sua breve participação, ela será chamada de Cristal.

Para iniciar a discussão, trabalhamos o texto *Os quatro ladrões*, de Luis da Câmara Cascudo (2009), para uma reflexão inicial. A seguir, lançamos a questão sobre qual seria sua maior dificuldade para trabalhar com um estudante com autismo. As respostas variaram, mas uma concordava com a outra nos apontamentos.

A professora Azul (2022) afirmou que seu primeiro desafio é “conquistar a confiança do estudante, para conseguir trabalhar com ele”. A professora Branca (2022) alegou ser “a falta de material nas salas de recursos”. A professora Sol (2022) afirmou ser “o anseio se conseguirá corresponder às expectativas dos pais”.

Nenhuma das professoras apontou desafios pedagógicos. Na intenção de comparar o olhar experiente com a pouca experiência das professoras de SRM, a mesma questão foi proposta à Cristal (2022), que já trouxe a questão pedagógica, destacando que compreende que é desafiador, segundo Cristal (2022), “descobrir as habilidades desse estudante para perceber o caminho a seguir; lidar com a personalidade de cada sujeito; oferecer o que é motivador para a aprendizagem e articular com a família”.

Ao serem questionadas sobre o apoio que a escola oferece, todas as participantes foram unânimes ao dizer que as equipes escolares oferecem suporte e apoio ao trabalho que realizam na SRM.

Salientou-se quanto ao uso dos jogos nos meios digitais, pois, para a professora Azul os jogos nos meios digitais “destroem” todo o trabalho que é realizado. Entretanto, na discussão, o grupo manifestou o argumento de que os jogos educativos, disponibilizados em aplicativos ou sites, se bem selecionados e planejados de forma intencional, trazem muitas aprendizagens para o estudante.

Ainda acalorou a discussão o assunto sobre a rotina do estudante com autismo, seu campo de interesse, hiperfoco e o momento de crise do estudante. Houve muitos olhares de interrogação, de dúvidas: o que é? Como fazer? O que fazer?

A professora Sol, que tem dois meses de experiência em SRM, enunciou que já passou por experiência de crise dentro da sala de recursos e não soube o que fazer, apenas se “assustou” e pediu calma ao estudante. A

mesma professora presenciou outra crise do mesmo estudante num momento em que estava sob a responsabilidade da cuidadora, cuja atitude foi de reprimir e repreender o estudante com tom de voz áustero e alto, aumentando o seu tempo de crise.

Diante das questões discutidas e dialogadas nesse primeiro encontro de grupo focal, consideramos, à luz da concepção vigotskiana, que “através dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 24), ou seja, nos formamos a partir das relações sociais e das mediações.

Nesse sentido, é imperioso observar que com o passar dos anos as formações voltadas para as licenciaturas foram se inovando e renovando, trazendo a importância da mediação docente na constituição do sujeito. Para tanto, o professor que atua na mediação em SRM precisa ter formação e capacitação adequadas que o habilite para a realização de um trabalho com o estudante da educação especial.

A formação docente sempre foi necessária para o exercício da função. Houve uma época em que não havia exigência de curso superior, ainda era muito tímido o percentual de professores com formação acadêmica em nível superior. No entanto, com o passar do tempo, diante da elaboração e aprovação de novas leis, com a inclusão escolar, principalmente de estudantes com deficiências no contexto escolar comum a todos, as coisas tomaram rumos diferentes e precisos, apontando para a necessidade de formações mais abrangentes e específicas.

Vigotski (2011, p. 867) afirma que “a linha de desenvolvimento da criança, entregue à própria lógica, nunca passa para a linha do desenvolvimento cultural”. A criança precisa ser estimulada a pensar, a raciocinar, a fazer uso de suas faculdades mentais, ou não o fará naturalmente, sozinha. O professor precisa ter compreensão de como fazer isso no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

O aprender por aprender não tem significado para o estudante, a consolidação de uma aprendizagem se fortifica com o sentido que ela tem, pois “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (VIGOTSKI, 2007, p. 24).

Vigotski afirma que “a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2017, p. 104). Para o autor,

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela peridiodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 2007, p. 80).

É possível compreender a importância do papel do professor enquanto mediador para impulsionar o aprendizado. Assim, desprende-se que o ensino articulado de forma coerente, competente e estruturado em formações acadêmicas e contínuas, adequado à necessidade cognitiva do estudante, contribui para sua aprendizagem e seu amadurecimento enquanto sujeito em formação.

Os estudantes com deficiência ou transtornos podem demandar mais tempo e procedimentos especiais para a consolidação de sua aprendizagem, ou até mesmo, como afirma Góes (2002, p. 102), “podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém, aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura”.

Todavia, para que isso ocorra, em sua formação o professor deve processar e internalizar a compreensão de que em sua prática diária como mediador há necessidade de se desafiar o nível de possibilidades do estudante.

Numa análise vigotskiana sobre o estudante, Góes observa que o mediador,

[...] precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter uma concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer. [...] de início, o outro deve ser o intelecto, a vontade e a atividade da criança com deficiência profunda, até que ela possa ir assumindo essas funções (GÓES, 2002, p. 103).

O professor mediador não impõe seu conhecimento, seu saber, ele compreende que os saberes são compartilhados e a partir daí se constroem na mobilização dos conhecimentos e na manifestação do interesse do estudante.

Considerações finais

Durante as discussões no grupo focal, foi perceptível nas falas, nos olhares, até mesmo na forma como algumas vivências aconteceram, o anseio por aprendizagens, por “receita pronta”. Todavia, ao encerrar o primeiro encontro, o grupo saiu com a compreensão de que “os autismos” são diferentes uns dos outros, as formas como os estudantes são estimulados são diferentes, as culturas são diferentes. Essa percepção parece ter trazido certo alívio, mas não diminuiu a angústia.

Ainda teremos 3 encontros no decorrer da pesquisa, nos quais discutiremos “Quem é o estudante dentro do TEA”; “Acolhida e aprendizagem do estudante com autismo no AEE”; e “Relatos de experiências a partir das observações”, para encerrarmos os encontros observando os resultados das discussões que enriqueceram a pesquisa e ao final do trabalho daremos uma devolutiva para as participantes e para a Secretaria Municipal de Educação (SEME) sobre as contribuições da pesquisa.

Sobre o que ouvimos das participantes nesse primeiro momento, paira a incerteza da continuidade do trabalho em SRM nos anos vindouros, porém, não houve manifestação de que queiram estar em sala comum, ou de que a experiência de sala de recursos já tem sido desgastante.

Foi possível observar a preocupação em fazer um bom trabalho, não apenas para cumprir com as exigências e legalidades das políticas públicas, mas também pelo fato de cada uma se sentir responsável pela função que assumiu, mesmo sem ter a prática pedagógica desse trabalho.

Nessa perspectiva, consideramos pertinente trazer à baila a afirmação de Cristofoleti e Nunes (2019, p. 51) de que: “[...] é na relação com o conhecimento historicamente constituído que os professores devem criar, inventar e inovar as práticas de acesso ao conhecimento para todos os alunos [...]”.

O professor tem sobre si a excelência da maestria para o ensino e a formação funciona como que para lapidar as arestas indesejadas. A regência de uma sala de recursos multifuncionais implica muitos desafios, demandados por uma grande diversidade, mas tudo isso se avoluma quando em meio a esta diversidade não se tem conhecimento, formação e preparo adequado para a prática docente na educação especial.

Isso posto, cabe-nos a compreensão de que nas vivências e convivências no contexto escolar, a formação docente e a mediação do professor de SRM traz contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial, enriquecendo o dinamismo de seu desenvolvimento, promovendo possibilidades, rompendo barreiras e vencendo desafios.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 09 jun. 2019.

CRISTOFOLETI, R. C.; NUNES, I. M. A prática pedagógica e a deficiência intelectual: produção de recursos didáticos. *In*: PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. (Org.). **Práticas inclusivas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 36-51.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Os quatro ladrões**: Contos tradicionais do Brasil. 13. ed. 6. reimp. São Paulo: Global, 2009. Disponível em: <http://historiasparacontadores.blogspot.com/2012/05/os-quatro-ladros.html>. Acesso em: 04 abr. 2022.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia**: a história do autismo. Tradução: Luiz A. Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.) **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 21-46.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.) **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Secção Teórico/Metodológica**, Paidéia (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1013-863X2002000300004. Acesso em: 06 set. 2019.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.) **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 5-19.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, A. L. F. (Org.) **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 5-19.

NETA, A. S. O.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: contribuições da defectologia. *In*: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (Org.) **Educação Especial Inclusiva e formação de professores**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 27-40.

- SANTOS, Geandra Claudia Silva. FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa de construção. *In*: SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. (Orgs). **Educação Especial Inclusiva e formação de professores**: contribuições teóricas e práticas. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 13-26.
- VICTOR, S. L.; COTONHOTO, L. A.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. Aprendizagem/desenvolvimento da criança com deficiência e as práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 213-234.
- VIEIRA, A. B.; JESUS, D. M. Falando de formação de professores e cartografando propostas formativas em contexto. *In*: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 129-147.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kf-C/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *In*: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

14. Direitos trabalhistas e o exercício da docência: o uso de recursos de tecnologia assistiva em tempo pandêmico

Aline Souza Tinoco Gomes de Melo¹

Décio Nascimento Guimarães²

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.14

Resumo:

O exercício da docência sofreu bruscamente com as imposições advindas da pandemia da Covid-19. Instantaneamente, os professores precisaram se adequar a uma nova forma de ministrarem suas aulas. A pandemia estabeleceu o isolamento social, pois o vírus da Covid-19 era altamente transmissível e, certamente, as escolas foram os primeiros lugares a fecharem suas portas. Diante das mudanças bruscas, a economia começou a sofrer um impacto. Com o intuito de resguardar o emprego da população, medidas legislativas foram tomadas, alterando as normas do direito trabalhista enquanto perdurasse a crise sanitária. Com base nessas informações, este trabalho tem como proposta suscitar o debate em torno do papel do professor diante do ensino remoto, observando e entendendo as adversidades que passou no período da pandemia, buscando na legislação a garantia do princípio da dignidade da pessoa humana. Este trabalho tem como questão-problema: De que forma as mudanças legislativas e os recursos de tecnologia assistiva viabilizaram a manutenção da autonomia

1 Mestranda em Cognição e Linguagem (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro); Professora Universitária (Universidade Iguazu); juíza do Trabalho do TRT da 1ª Região, Itaperuna, Rio de Janeiro. E-mail: tinocoalinemelo@gmail.com.

2 Doutor e Mestre em Cognição e Linguagem. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

do docente no trabalho em *home office*? Tem como objetivo promover o debate e a reflexão social a respeito das normatizações trabalhistas em tempos de pandemia e a importância dos recursos de tecnologia assistiva para os profissionais da educação. Vale-se de metodologia qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica em artigos científicos disponíveis na internet, observando a seriedade e o comprometimento de cada autor citado.

Palavras-chave: Direitos trabalhistas, exercício da docência, pandemia, recursos de tecnologia assistiva.

Introdução

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano, sendo utilizadas em diversos e variados momentos pelo homem. Essas tecnologias permitiram que a sociedade contemporânea se tornasse globalizada. No início do ano de 2020, o mundo foi surpreendido por um vírus que reconfigurou o cotidiano de todos os cidadãos do planeta; a Covid-19 afetou a todos, sem distinção. O vírus SARS-CoV-2 impôs o isolamento social em âmbito mundial, pois era um vírus desconhecido e, portanto, sem medicamento ou vacinação eficaz; além do mais, o novo coronavírus se mostrou, em muitos casos, como perigoso à vida humana. Com a pandemia do coronavírus, ficou ainda mais evidente a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o que também acelerou o processo de virtualização de muitos profissionais, que precisaram se adequar à nova realidade imposta. No período pandêmico, o exercício da docência sofreu bruscamente com as imposições advindas da pandemia. Instantaneamente, os professores precisaram se adequar a uma nova forma de ministrarem suas aulas, tendo em vista que a pandemia exigiu o isolamento social, pois o vírus da Covid-19 é altamente transmissível pelo ar e, certamente, as escolas foram os primeiros lugares a fecharem suas portas.

Diante disso, o governo determinou o ensino remoto emergencial mediado pelas tecnologias digitais. O trabalho em formato *home office* passou a ser a única solução, tendo os estudantes, assim como os professores, que recorrer às TDIC. Para que a nova modalidade de ensino fosse implantada, foi necessária uma série de equipamentos que permitissem que o professor conseguisse ministrar suas aulas no ambiente doméstico, precisando

possuir pelo menos um computador com câmera e áudio, internet de boa qualidade, aplicativos, entre outros equipamentos. Contudo, os professores que têm algum tipo de deficiência, além dos equipamentos já citados, necessitavam de equipamentos especiais que os auxiliassem no momento das aulas. Desse modo, tornou-se fundamental a presença dos recursos de tecnologia assistiva no contexto da pandemia.

Diante dessa inesperada circunstância, ante as mudanças bruscas, mas necessárias, a economia começou a sofrer um impacto. Com o objetivo de proteger a população, medidas legislativas foram tomadas, o que alterou as normas do direito trabalhista durante a crise sanitária (SILVA NETO, 2020). Com isso, a legislação visou garantir que os empregadores mantivessem os funcionários trabalhando, mesmo em *home office*, para que a crise não se agravasse. O objetivo do presente trabalho é promover o debate e a reflexão social a respeito das normatizações trabalhistas em tempos de pandemia, bem como demonstrar a importância dos recursos de tecnologia assistiva para os profissionais da educação, observando os pontos positivos e negativos do *home office* para o docente, que teve que se reinventar, dominando tecnologias até então impensadas, para conduzir estudantes ao conhecimento e saber, sem que esses perdessem o interesse pelos estudos.

Referencial teórico

A revisão de literatura que embasou teoricamente este estudo se inter-relaciona com as dificuldades causadas pelo período de pandemia, situação singular desta contemporaneidade, perpassando o exercício do magistério, as inovações na legislação trabalhista e os recursos de tecnologia assistiva, bastante necessários aos docentes com deficiência, para que exercessem plenamente suas aulas.

Diante deste cenário abrupto, este trabalho pretende abordar a legislação trabalhista, bem como entender a importância do trabalho do docente ante o ensino remoto emergencial, principalmente observando os caminhos tortuosos que esse profissional percorreu durante a pandemia, as dificuldades de acesso às novas tecnologias e a pressão sofrida para dar conta de toda a demanda exigida, tendo em vista que seu espaço próprio de trabalho foi desfeito, passando a ter que ministrar suas aulas em seu lar.

Como referencial teórico, utilizou-se das normatizações brasileiras e de estudos da temática, como por exemplo Galvão Filho (2012), Manzini (2005), Saviani (2015), entre outros.

A Covid-19 e os direitos trabalhistas: os efeitos da Lei nº 14.020/2020

Em 06 de julho de 2020, foi promulgada a Lei nº 14.020 (BRASIL, 2020b), instituindo o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda, que, em seu artigo inaugural, assegura medidas integrantes que visam enfrentar o estado de calamidade pública, de acordo com o Decreto Legislativo nº 6/2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional em decorrência da pandemia do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979/2020 (BRASIL, 2020b). A referida lei possibilitou às empresas efetuar acordos diminuindo proporcionalmente a

[...] jornada de trabalho e de salários e de suspensão de contratos de trabalho em razão da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), bem como estabeleceu regras para pagamento do Benefício Emergencial de Preservação do Emprego e da Renda (OTSUKA; OLENIKE; TSIFLIDIS, 2020, s/p).

Conforme artigo 2º da Lei nº 14.020/2020, ela será aplicada “durante o estado de calamidade pública” (BRASIL, 2020b). E, no artigo 17, V, está claramente expresso que, enquanto durar a situação de calamidade pública, é vedada a dispensa sem justa causa do empregado que é pessoa com deficiência (BRASIL, 2020b). A pandemia causou efeitos econômicos negativos; o isolamento social recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) foi necessário para conter o vírus da Covid-19, mas, ao mesmo tempo, o impacto na economia brasileira foi imediato. Com isso, “a Lei n. 14.020 foi criada para amenizar os efeitos econômicos da pandemia em nosso país. Mas ela é destinada principalmente para os empregados do setor privado” (IWAASA, 2020, s/p). O autor ainda salienta que “não são apenas aqueles que estão contratados pelo regime da CLT, mas os empregados domésticos também estão inclusos. Aprendiz e empregados em regime de tempo parcial também são alcançados pelos efeitos da Lei n. 14020/2020” (IWAASA, 2020, s/p). Insta mencionar que apenas os celetis-

tas em cargos públicos não podem se beneficiar da lei mencionada (IWAASA, 2020).

O Ministério da Economia, em um comunicado mediante uma nota informativa, em maio do ano de 2020, confirmou que “é fato que essa pandemia é ímpar na nossa história recente, pois além de ceifar muitas vidas, pode produzir efeitos econômicos devastadores em um único trimestre, algo que algumas recessões anteriores levariam períodos mais longos para fazê-lo” (BRASIL, 2020c). Ainda na mesma nota, o Ministério da Economia constata que as peculiaridades trazidas pela pandemia impuseram novos desafios para projeção da evolução da atividade econômica a curto e longo prazo (BRASIL, 2020c). De acordo com o Ministério da Economia do Brasil, se de um lado a crise sanitária global atingiu o crescimento econômico do país, causando incertezas, do outro, “a paralização de algumas atividades em magnitude nunca observada dificulta a estimação de cenários prospectivos em diversas frentes, em especial no mercado de trabalho e na saúde financeira das empresas” (BRASIL, 2020c).

Lóss, Nascimento e Cabral (2020) esclarecem que os episódios que aconteceram em consequência da pandemia de Covid-19 “foram de proporções inimagináveis, e de consequências sem precedentes na história contemporânea. Toda essa modificação na vida da humanidade — em escala global — gerou a necessidade de regulamentações específicas para o momento atual” (LÓSS; NASCIMENTO; CABRAL, 2020, p. 191). De acordo com os autores, na esfera trabalhista, ocorreram alterações expressivas, e eles citam o artigo 2º da Lei n. 14.020/2020:

Os objetivos do programa emergencial são: (1) ‘preservar o emprego e a renda’; (2) ‘garantir a continuidade das atividades laborais e empresariais’; e (3) ‘reduzir o impacto social decorrente das consequências do estado de calamidade pública e de emergência de saúde pública’ (LÓSS; NASCIMENTO; CABRAL, 2020, p. 191).

Percebe-se, claramente, que a norma tem o intuito de resguardar o trabalhador em um momento de extrema insegurança e preocupação, como o causado pela pandemia. A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) prevê, em seu artigo 442, que: “contrato individual de trabalho é o acordo tácito ou expresso, correspondente à relação de emprego” (BRASIL, 1943). Ou seja, o

contrato individual é um vínculo jurídico na relação de emprego, que pode ocorrer de modo implícito ou explícito.

Silva (2021), ao tratar dos efeitos da Covid-19 nas relações trabalhistas, indica que “o contrato de trabalho é a base jurídica da relação de emprego, o qual objetiva a disposição e o acordo entre as partes” (SILVA, 2021, p. 6). Para a autora, “o caos vivido pelo Brasil no ano de 2020 trouxe uma perspectiva nunca imaginada, compreendendo uma nova forma de pensar os direitos trabalhistas diante da atual realidade” (SILVA, 2021, p. 7). Nesse novo e inesperado cenário, “surgiram as medidas provisórias de flexibilizações nas relações de trabalho. Insta esclarecer que a flexibilização na relação trabalhista era considerada excepcional” (SILVA, 2021, p. 7). A autora ainda esclarece que o objetivo das flexibilizações normativas, impostas pela pandemia da Covid-19, não se constituem “em reduzir os direitos mínimos, mas tão-somente realizar a manutenção dos contratos como meio de proteção ao trabalho” (SILVA, 2021, p. 7).

Percebe-se que as flexibilizações advindas da Lei nº 14.020/2020 (BRASIL, 2020b) tiveram como propósito resguardar o emprego dos trabalhadores em um momento de pandemia, entretanto, existe uma diferença expressiva entre o que a lei garante e o que de fato acontece na prática dentro da sociedade, tendo em vista que só por existir a norma não torna certo e infalível o direito dos cidadãos.

O docente e a imposição/alternativa do home office: caminhos e descaminhos

O ensino remoto emergencial impôs o *home office*, e, consequentemente, docentes e discentes precisaram se adequar a uma nova realidade para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Rodrigo Mendes (2020):

A repentina transformação trouxe impactos mais severos às pessoas socialmente mais vulneráveis, e pode acabar por aprofundar o contexto de desigualdade já existente. No contexto brasileiro, podemos observar disparidades no acesso à Internet, na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade a equipamentos. Muitas crianças brasileiras sequer possuem um lugar adequado para estudar em suas casas, enquanto grande

parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para a implementação do ensino online e não são incentivados a fazê-lo (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 5-6).

O professor e pesquisador Demerval Saviani, ao tratar a respeito da natureza e particularidades da educação, aponta que atividades de ensino, como por exemplo a aula, “é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo” (SAVIANI, 2015, p. 287). O ser humano por natureza busca aperfeiçoar-se, sendo a educação um desses elementos que propiciam a evolução.

Segundo Saviani (2015), dizer que a educação “é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2015, p. 286). A educação é caracterizada como uma produção não material baseada em “produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2015, p. 286). A educação não é restrita ao ensino, entretanto elas não são antagônicas, elas fazem parte da “natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2015, p. 287).

O historiador Dr. Leandro Carvalho concedeu uma entrevista ao jornalista Miguel Martins, em março do ano de 2020, cujo tema foi a gripe espanhola no Brasil. Na entrevista, o historiador relata detalhadamente os impactos da pandemia de gripe em 1918 no Brasil, traçando em paralelo com a pandemia de Covid-19 (CARVALHO, 2020). O jornalista faz a seguinte indagação: “O que foi feito para controlar a doença?”. E o Dr. Leandro Carvalho responde: “Uma das primeiras medidas foi a paralisação das aulas. No segundo semestre de 1918, boa parte das escolas foi fechada” (CARVALHO, 2020, s/p). Ele complementa informando que o então presidente na época, Delfim Moreira, “assinou um decreto de aprovação automática de todos os alunos matriculados no ano anterior, sem sequer haver reposição de aulas” (CARVALHO, 2020, s/p). Dessa forma, observa-se que as medidas adotadas em 1918, com a chegada da gripe espanhola, muito se assemelham com as medidas tomadas no início do ano de 2020, com os primeiros casos de Covid-19 no Brasil. O fechamento das escolas foi adotado com o intuito de diminuir o contágio do novo coronavírus.

O sistema educacional contemporâneo também teve que seguir o isolamento social, determinado por meio de decretos e portarias municipais ou estaduais. A grande diferença de 1918 para 2020, contudo, são as tecnologias digitais. Na atualidade, tem-se à disposição aparatos tecnológicos que se conectam ao mundo por meio da rede mundial de computadores. Entretanto, por mais que seja comum o uso das TDIC e o acesso à internet, essa realidade ainda não está ao alcance de todas as pessoas, tendo em vista que ainda é expressivo no Brasil o número de pessoas em situação de carência socioeconômica que não possuem acesso aos aparelhos tecnológicos ou à internet, sem falar de parte das pessoas com deficiência que não dispõem de recursos financeiros para adquirirem as tecnologias necessárias para inclusão social.

A pandemia da Covid-19 pertence a uma época tecnológica e digital, e, considerando a disponibilidade das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), seu uso foi rapidamente incorporado às práticas educacionais de uma parcela das instituições de ensino, “[...] sobretudo na rede particular. A pandemia de COVID-19 trouxe ao sistema educacional mundial o desafio de lidar, rapidamente, com as mais diversas ferramentas tecnológicas para a realização de ações educativas de modo remoto” (VASCONCELOS; COELHO; ALVES, 2020, p. 3). Emergiu, portanto, “uma nova demanda formativa a muitos profissionais da educação e o desenvolvimento de habilidades e competências para e no exercício da prática docente, frente à nova realidade instalada nas relações sociais” (VASCONCELOS; COELHO; ALVES, 2020, p. 3).

Vasconcelos, Coelho e Alves (2020, p. 3) apontam que todos os integrantes da escola, “[...] professores, alunos, técnicos, gestores e pais – tiveram que se reinventar para que as atividades letivas de 2020 pudessem ser cumpridas sem maiores prejuízos”. Desse modo, os docentes precisaram criar novas formas de relacionamento com os discentes, para propiciar um ambiente em que o ensino mantivesse a qualidade no aprendizado. Ambiente esse que passou a ser mediado pelas tecnologias digitais, em *home office*, a partir do ensino remoto emergencial.

Nicolodi *et al.* (2021), ao tratarem a respeito do novo espaço da aula, denominado *home office*, e os impactos advindos do ensino remoto emergencial, informam que “o primeiro pensamento ao se ouvir o termo *home office* costuma estar relacionado ao conforto” (NICLODI *et al.*, 2021, p. 48). De acordo com os autores, o trabalho em casa acaba sendo “associado à falta de preocupação e regras, pois uma vez que não se está no local de trabalho, e sim no conforto do

lar, pode-se concentrar nas atividades e na produtividade e não gastar tempo com deslocamento, por exemplo” (NICOLODI *et al.*, 2021, p. 48). Para os autores, “o distanciamento físico foi um dos fatores que influenciaram na mudança do ambiente de trabalho, que passou do contato físico para o contato virtual no *home office*” (NICOLODI *et al.*, 2021, p. 48). Afirmam, ainda, que “essa nova estrutura de trabalho agradou boa parte dos empresários que reduziram seus custos operacionais e seus colaboradores se tornaram mais produtivos de certa forma” (NICOLODI *et al.*, 2021, p. 48).

Diante desse cenário, que em um primeiro momento é descrito como vantajoso, surgem questionamentos quanto à efetividade do ensino em *home office*, o desgaste emocional do professor, o interesse do estudante pelo ensino remoto, quanto às dificuldades encontradas por docentes e discentes com deficiência em efetivar o processo de ensino-aprendizagem, quanto aos percalços daqueles que não possuem nem o aparato tecnológico, nem acesso à internet e, por fim, quanto à instabilidade da internet em um país em desenvolvimento. Por mais que existam vantagens no *home office*, não se pode negar os inúmeros obstáculos do ensino remoto emergencial.

Em face de tantas nomenclaturas novas para designar o trabalho fora das dependências do empregador, o Tribunal Superior do Trabalho (TST) lançou, no final

do ano de 2020, um material educativo, denominado *Teletrabalho – o trabalho de onde você estiver* (BRASIL, 2020d). De acordo com o TST e com o material produzido, “teletrabalho é a modalidade de trabalho realizada fora das dependências do empregador, com a utilização de recursos tecnológicos e que não se enquadram na ideia de trabalho externo” (BRASIL, 2020d, p. 8). O TST enumera as principais características do teletrabalho: “1–Trabalho prestado, na maior parte do tempo, fora das dependências do empregador; 2–Utilização de recursos tecnológicos; 3–Não ser trabalho externo” (BRASIL, 2020d, p. 8). Em sua cartilha informativa, o TST aponta as vantagens e desvantagens do teletrabalho: “Vantagens: adaptação, tempo, flexibilidade, conforto, mais oportunidade e produtividade. Desvantagens: ergonomia, gastos, interrupções, socialização, sobrecarga” (BRASIL, 2020d, p. 11-12).

O material educativo do TST define o *home office* como um tipo de teletrabalho, porém, prestado de casa (BRASIL, 2020d). Inclusive, a CLT prevê em seu artigo 6º: “Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do

empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego” (BRASIL, 1943). O parágrafo único do referido artigo dispõe que: “Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio” (BRASIL, 1943).

Nicolodi *et al.* (2021) ponderam que “o que era antes habitual passou a ser adaptado e as preocupações com conforto térmico, acústico, equipamentos de trabalho nunca estiveram tão em alta” (NICOLODI *et al.*, 2021, p. 48). O fato de se acostumar a uma nova realidade, que na verdade foi imposta, torna “imprescindível considerar todos esses fatores ao se pensar o ensino virtual ou híbrido, levando em conta as ferramentas, a escolha de metodologias ativas adequadas, os equipamentos e, também, a saúde física e mental” (NICOLODI *et al.*, 2021, p. 48).

Em relação ao trabalho dos docentes, é possível observar “significativas mudanças quanto a forma de realizá-lo, demandando aos professores e professoras, além dos saberes necessários à prática docente, os conhecimentos telemáticos (softwares, computadores, plataformas digitais, entre outras)” (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020, p.10). Sem falar na disponibilização de material tecnológico, que teve que ser arcado pelo próprio docente, o empregador exigiu a prontidão do aprendiz para manusear novas plataformas e tecnologias, e o docente precisou se adequar a todas as inovações tecnológicas, adequar seu planejamento didático e arcar financeiramente com qualquer gasto para se aparelhar de recursos tecnológicos. Tudo isso de um dia para o outro, sem planejamento e sem tempo para pesquisar a melhor opção.

E aqueles que não tiveram condições financeiras de arcar com tantos gastos relacionados ao aparelhamento tecnológico para que as aulas do ensino remoto se efetivassem? Como procederam? Muitos professores e estudantes ficaram excluídos do processo de ensino-aprendizagem no formato remoto. Empregadores e o governo não disponibilizaram material necessário para que o ensino remoto emergencial alcançasse a todos e todas. Em um país de desigualdades, a pandemia desvelou as diferenças sociais e a falta de políticas públicas em perspectiva inclusiva.

Bernardo, Maia e Bridi (2020) apontam que “para os professores, o isolamento social tornou-se o nó górdio das relações que permeiam o ambiente

educacional, tanto em relação às trocas com os colegas de área quanto nas aulas, seja na modalidade síncrona ou assíncrona” (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020, p. 33). Os autores ponderam sobre as exaustivas jornadas de trabalho, “em função da quantidade de trabalho existente neste período e sobretudo, tendo como pano de fundo prazos curtos e imediatos da realização destas atividades” (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020, p. 33). Dessa forma, não há que se falar em respeito à dignidade humana quando a reflexão pairar sobre o exercício da docência em tempos de pandemia, tendo em vista que os professores, independentemente de sua área de atuação, sofreram e ainda sofrem os reflexos impostos pela pandemia em relação aos seus direitos trabalhistas, ao seu estado psicoemocional e à desvalorização que só aumenta em todos os aspectos sociopolíticos.

Recursos de tecnologia assistiva em tempos de pandemia

No que tange aos recursos de tecnologia assistiva, pode-se inferir que eles possibilitam aos docentes com deficiência exercer suas atividades e, segundo Santos *et al.* (2020, p. 20):

[...] esses recursos fazem parte do cotidiano, por meio dos smartphones, notebooks, linha braile, sistemas operacionais, softwares, entre outras ferramentas que contribuem para a autonomia e independência no desempenho de atividades pessoais e laborativas (SANTOS *et al.*, 2020, p. 20).

Com já demonstrado, a pandemia trouxe uma nova realidade, fazendo com que os profissionais da educação se reinventassem por conta dos novos desafios, principalmente os educadores com deficiência, pois, além dos desafios impostos à sociedade, ainda tiveram que recorrer aos recursos de tecnologia assistiva para continuarem exercendo suas funções. Manzini (2005) relata que “os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos” (MANZINI, 2005, p. 82). Um dos exemplos citados é o uso de bengala, assim como aparelho de ampliação, teclados modificados, softwares por reconhecimento de voz, entre outros. A legislação garante à pessoa com deficiência, por meio da Lei Brasileira de

Inclusão, “acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015).

Na mesma linha de intelecção, é possível afirmar que os recursos de tecnologia assistiva são “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2015), tendo como propósito a inclusão social, a qualidade de vida e a liberdade da pessoa com deficiência. Mesmo com as leis existentes que visam assegurar a igualdade de direitos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, ainda é facilmente possível encontrar barreiras que imobilizam essa igualdade, visto que as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas ainda são uma realidade no país (BRASIL, 2015). Nesse sentido, Galvão Filho (2012) menciona:

Dispor de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura (GALVÃO FILHO, 2012, p. 4).

As ferramentas tecnológicas se tornam indispensáveis para garantir a autonomia da pessoa com deficiência. Esses recursos de tecnologia assistiva são aliados que propiciam aos professores com deficiência o exercício de suas funções docentes. Dessa forma, se há algo que a pandemia de Covid-19 mostrou ser fundamental para a inclusão social é a relevância dos recursos e serviços fornecidos pelos recursos de tecnologia assistiva na contribuição e ampliação das habilidades funcionais das pessoas com deficiência. Somente quando tais recursos forem acessíveis a esses sujeitos que se poderá ver efetivada uma vida com autonomia e inclusão social como um todo, combatendo a exclusão desse público.

Ademais, Saviani (2015, p. 293) compreende que a educação, de modo específico, é composta de elementos necessários “à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens”.

Metodologia e análise de resultados

Neste trabalho, optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa, com base no levantamento bibliográfico e na legislação pertinente à temática. Buscou-se considerar as adversidades impostas aos docentes em virtude da pandemia da Covid-19, com foco nos direitos trabalhistas desse profissional, objetivando a efetivação do princípio da dignidade da pessoa humana e um olhar especial à pessoa com deficiência.

Quanto à pesquisa bibliográfica, fez-se um fichamento dos pesquisadores e estudiosos da temática abordada neste trabalho, considerando a linha de pesquisa de cada autor utilizado no referencial teórico, para que o tema fosse delimitado pela proposta inicial do presente artigo, qual seja: as dificuldades advindas da pandemia com olhar voltado ao papel do docente com deficiência no ensino remoto e as inovações na legislação trabalhista.

Após definidos os tópicos que seriam desenvolvidos no referencial teórico, iniciou-se uma pesquisa individual que atendesse a temática proposta em cada subdivisão, no intuito de promover o debate social no tocante às garantias legais que resguardam a profissão do docente, em especial devido ao período da pandemia da Covid-19.

Em vista disso, as matizes epistemológicas que nortearam o presente trabalho baseiam-se na metodologia dialética, na concepção do ser humano e do conhecimento, entendendo o homem como um ser ativo e de relações, pois, mesmo em um período de excepcionalidade como o da pandemia, o ser humano usufruiu das tecnologias para continuar interligado aos seus pares.

Considerações finais

A pandemia modificou a realidade global, demonstrando a necessidade de pensar a sociedade como um todo, pois ficou evidente que o individual afeta de forma significativa o coletivo. Por isso, foram criadas leis para regular o período pandêmico e garantir a proteção da sociedade. Na seara trabalhista, o legislador editou normas, com o objetivo de garantir a manutenção de empregos, para que não ocorressem demissões em massa e piorasse ainda mais a crise sanitária e financeira.

O *home office*, apesar de não ser inédito no Brasil, não apresentava grande abrangência antes da pandemia. Com a pandemia, sua utilização se deu de forma impositiva, tornando-se um marco no período da crise sanitária, uma vez que foi necessário reinventar a forma de trabalho em muitas profissões. Especialmente para o docente, já inserido em um contexto educacional totalmente diferente da proposta do *home office*, essa transição não foi algo simples de se fazer. Gerou, portanto, aos docentes uma necessidade de conhecer, dominar e se adaptar às tecnologias para que pudessem continuar exercendo sua profissão.

Assim como os demais, os trabalhadores da educação com deficiência precisaram se adequar à nova realidade. Como já mencionado, a Lei nº 14.020/2020 (BRASIL, 2020b) buscou garantir que o empregado com deficiência não fosse demitido sem justa causa. Contudo, tão importante quanto assegurar que a pessoa com deficiência não seja demitida é certificar a continuidade do seu exercício profissional, propiciando a ela recursos que viabilizem o seu trabalho. Nesse contexto, os recursos de tecnologia assistiva são uma solução para permitir a inclusão dos docentes na nova realidade profissional. Portanto, mais do que incluir, é importante propiciar aos docentes com deficiência as ferramentas adequadas e necessárias ao exercício efetivo de seu trabalho.

Referências

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID-19. **Novos Rumos Sociológicos**, [s. l.], v. 8, n. 14, ago./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/19908/12416>. Acesso em: 11 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em 09 mai. 2022.

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: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 18 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020a. Brasília: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis n os 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 1º de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14020.htm. Acesso em: 14 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. Nota informativa. **Impactos Econômicos da COVID-19**. Brasília: Ministério da Economia, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-informativas/2020/nota-impactos-economicos-da-covid-19.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Teletrabalho**: o trabalho de onde você estiver. 1. ed. Brasília: TST, 2020d. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/documents/10157/2374827/Manual+Teletrabalho.pdf/e5486dfc-d39e-a7ea-5995-213e79e15947?t=1608041183815>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CARVALHO, Leandro. Entrevista: a gripe espanhola no Brasil. [Entrevista cedida a] Miguel Martins. **Nova Escola**, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/90/a-rota-das-epidemias-pelo-mundo/conteudo/18980>. Acesso em: 09 mai. 2022.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19**: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

IWAASA, Hugo. Conheça os principais artigos da Lei 14020/2020 – Programa Emergencial. **Godoy Marquesini Advocacia**, 17 nov. 2020. *Online*. Disponível em: <https://godoymarquesini.com.br/conheca-os-principais-artigos-da-lei-14020-2020-programa-emergencial/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

- LÓSS, Marcelo Marianelli; NASCIMENTO, Bruna Loss; CABRAL, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat. A flexibilização dos direitos trabalhistas face à pandemia da COVID-19. **Transformar**, [s. l.], v. 14, p. 188-202, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/389/189>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- MANZINI, Eduardo Jose. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaios pedagógicos**: construindo escola inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.
- NICOLODI, Elaine *et al.* O novo espaço da aula: o impacto do home office para os docentes e os fatores da ergonomia física. **Uniaraguaia**, Goiânia, v. 16, n. 2, abr./ago. 2021. Disponível em: <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1029>. Acesso em: 10 maio 2022.
- OTSUKA, Lucas B. Linzmayer; OLENIKE, Jessica Gilbert; TSIFLIDIS, Ana Carolina. A conversão da MP 936 na lei 14.020—O que mudou? **Migalhas**, 9 jul. 2020. *Online*. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/330438/a-conversao-da-mp-936-na-lei-14-020--o-que-mudou>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- SANTOS, Caroline Cortes de Oliveira dos *et al.* Tecnologia assistiva digital: contribuições aos docentes com deficiência visual no ensino superior. **LinkSciencePlace**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-24, 3 mar. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344377723_TECNOLOGIA_ASSISTIVA_DIGITAL_CONTRIBUICOES_AOS_DOCENTES_COM_DEFICIENCIA_VISUAL_NO_ENSINO_SUPERIOR. Acesso em: 12 mai. 2022.
- SILVA, Ana Beatriz da. **O impacto da covid-19 nas relações trabalhistas**: flexibilização e medidas trabalhistas emergenciais. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23094>. Acesso em: 09 maio 2022.
- SILVA NETO, Manoel Jorge e. A edição de medidas provisórias em tempos de coronavírus. In: BELMONTE, Alexandre Agra; MARTINEZ, Luciano; MARANHÃO, Ney (coord.). **O Direito do Trabalho na crise da COVID-19**. Salvador: JusPodivm, 2020. cap. 10, p. 200-208. ISBN 978-85-442-3487-7. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://www.trt1.jus.br/documents/21708/10110171/7_e-Book_O+Direito+do+Trabalho+na+Crise+do+COVID-1.pdf/2dfbda3d-4aac-b530-0c06-ae730f78ec99. Acesso em: 11 mai. 2022.

VASCONCELOS, Maria Sinaida; COELHO, Yuri Cavaleiro de Macêdo; ALVES, Glenda Quaresma. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [s. l.], v. 6, ed. esp., p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1469>. Acesso em: 10 mai. 2022.

15. A pessoa com deficiência na escola: capacitismo e barreiras atitudinais como entraves à emancipação social

Bárbara Rangel Paulista¹
Shirlena Campos de Souza Amaral²
DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.15

Resumo:

Para que haja avanço na luta histórica pelo reconhecimento dos mais diversos direitos à pessoa com deficiência, se faz necessária uma mudança drástica de olhares: ultrapassar a visão puramente biológica da lesão que o indivíduo possui, evoluindo para o conceito que define deficiência como um fenômeno social gerador de obstáculos que impedem a plena participação social de todos os seres a partir de suas particularidades. Portanto, busca-se no presente trabalho saber de que forma é possível perceber, entender e extirpar barreiras atitudinais no âmbito escolar que impedem a efetiva inclusão da pessoa com deficiência. O objetivo principal é levantar uma reflexão sobre barreiras atitudinais postas no ambiente escolar que obstaculizam a inclusão almejada, partindo da premissa de que essas são as barreiras com maior dificuldade de serem rompidas. Note-se que, no período excepcional vivenciado, qual seja o da pandemia da Covid-19, tais barreiras podem ser agravadas a partir de ações e/ou omissões adotadas. Por meio de revisão bibliográfica realizada, é possí-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PPGCL) pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes – RJ; E-mail: barbara.rangel@gmail.com;

2 Professora no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PPGCL) pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: shirlenacsa@gmail.com.

vel observar que tais barreiras demandam uma mudança de postura pessoal de quem as pratica, uma vez que são verdadeiros entraves à emancipação social do indivíduo.

Palavras-Chave: Pessoa com deficiência, capacitismo, barreiras atitudinais, emancipação social.

Introdução

A luta travada pelo movimento das pessoas com deficiência para fins de inclusão e garantia de seus direitos nos diversos âmbitos da sociedade é histórica. O principal aspecto no âmbito da ciência e das políticas públicas voltadas a esse público perpassa pela mudança de enfoque: busca-se abandonar uma visão biológica e médica que conceitua a lesão do indivíduo como deficiência, para avançar e perceber que deficiência é um fenômeno social gerador de obstáculos de diversas naturezas que impedem a plena participação em sociedade da pessoa.

Questiona-se, pois, de que forma é possível entender, perceber e extirpar barreiras atitudinais no âmbito escolar que impedem a efetiva inclusão da pessoa com deficiência? Dessa forma, o presente trabalho busca alçar uma reflexão sobre as barreiras atitudinais existentes no âmbito escolar que inviabilizam a inclusão e emancipação social do aluno com deficiência, partindo do pressuposto que essas são as barreiras mais difíceis de serem rompidas. Tais barreiras são manifestações expressas — ou omissões individuais — geradoras de preconceito e, conseqüentemente, de exclusão, que perpetuam ideias capacitistas a respeito das pessoas com deficiência.

Ademais, se cotidianamente as pessoas com deficiência convivem com tais barreiras, é possível visualizar tal condição no período de distanciamento social provocado em decorrência da pandemia da Covid-19. Uma prática pedagógica que não alcança a todos acaba criando mais uma barreira atitudinal, que vai além de uma mera barreira tecnológica (SILVA; FUMES, 2021).

Sem a pretensão de exaurir o tema que possui tamanha relevância e merece ser objeto de maiores aprofundamentos, o trabalho estrutura-se da seguinte forma: no referencial teórico, faz-se, na primeira seção, uma abordagem sobre a correlação existente entre a marginalização e conseqüente exclusão social da

pessoa com deficiência. Na segunda seção, busca-se demonstrar de que forma ocorreu a transição de olhares que culminam na adoção do modelo social e de direitos em detrimento ao modelo médico. Por fim, nos resultados obtidos, são conceituadas as barreiras sociais existentes e, mais especificamente, é feita uma análise sobre o que sejam as barreiras atitudinais e a sua contribuição para perpetuação de práticas capacitistas que impedem a emancipação social do indivíduo no ambiente escolar.

Referencial teórico

Marginalização, capacitismo e exclusão social da pessoa com deficiência

Sob um prisma de análise das lesões que o indivíduo possua, Gil (2002) afirma que os impedimentos podem ser congênitos, isto é, estar presentes desde o nascimento da pessoa, ou podem surgir de uma doença ou acidente, sendo esses brandos ou de maior impacto, de longo prazo, o que gera a necessidade de uma assistência. Santos, M. (2008) entende que a deficiência abrange uma série de situações que envolvem anomalias físicas, psíquicas, fisiológicas, de difícil caracterização, podendo ser visíveis ou não, absolutas ou parciais. Observe-se que tal visão centralizada nas lesões de alguém, sob o jugo de um olhar normatizador, ainda é perpetuada em muitas práticas nos diversos ambientes sociais.

Na visão histórica, observa-se que as pessoas com deficiência na antiguidade eram consideradas como indignas, impedidas assim de ter acesso aos direitos e garantias fundamentais. O tratamento conferido às pessoas com deficiência na história sempre foi marcado pela exclusão social. Schwarz e Haber (2006) afirmam que, em tempos remotos, a sociedade acreditava que as pessoas com deficiência teriam uma vida sem perspectivas.

As pessoas com deficiência no decorrer da história foram vítimas de um processo de exclusão total, onde os mesmos eram considerados indignos da educação escolar. Na Idade Média as pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade visto como doentes e incapazes principalmente na área do saber. Por volta de 1496, as pessoas com alguma deficiência ou transtorno mental eram perseguidas e executadas (COSTA *et al.*, 2016, p. 02).

O acesso de oportunidades às pessoas com deficiência é um processo que vem sendo construído através de lutas, exclusão, reparação, piedade e segregação, até chegar ao conceito contemporâneo de inclusão, que permanece sendo objeto de constante busca. Assim, entende-se que a discriminação e o preconceito sempre estiveram presentes no cotidiano das pessoas com deficiência, permanecendo até os dias atuais. Segundo Santos (2006), esse problema social invisibiliza uma grande parcela da população que vive sem grandes expectativas.

Apesar de todo avanço fruto de árduas lutas, em especial no âmbito das políticas públicas, ainda há exclusão social, educacional e laboral em face das pessoas com deficiência. Cabe à sociedade e ao Estado promover meios emancipatórios que promovam a inclusão social das pessoas com deficiência no ambiente educacional e na sociedade como um todo.

A inclusão é um desafio enfrentado por todas as pessoas com deficiência no ambiente educacional. O bem-estar social, físico e mental desses indivíduos, bem como os direitos e garantias fundamentais e a emancipação social, são frontalmente atingidos quando a inclusão não se dá de forma definitiva. Para Ribeiro e Lima (2010), os problemas vão desde a inexistência de acessibilidade, perpassando pela escola que não está pronta para trabalhar com a diversidade, culminando no preconceito que é escancarado pelas pessoas ditas normais.

A acessibilidade, pois, está ligada à ideia de inclusão e socialização. Sua inexistência ou existência precária, desencadeia a não efetivação da emancipação social nas escolas, consequentemente inviabilizando a manutenção de direitos fundamentais em favor do sujeito com deficiência.

Bahia (2006) afirma que há de se buscar por oportunidades iguais e de respeito para que assim seja efetivado o cumprimento da dignidade humana de todos os indivíduos. Com a efetivação desse direito, há a promoção da perspectiva de diversidade de representação, isto é, um princípio básico de cidadania que tem por finalidade assegurar a todos os indivíduos as condições de pleno desenvolvimento e emancipação social.

Uma transição de olhares: do modelo médico ao modelo social

Atrelando teoria à prática política, os estudos acerca da deficiência surgem na década de 1970 nos Estados Unidos da América e no Reino Unido (DINIZ, 2003; BARNES, 2016). Antes desse período, observa-se nas obras sobre a inserção no mercado de trabalho realizados por cientistas sociais e sociológicos críticos ao capitalismo, o destaque dado aos trabalhadores sem deficiência que poderiam adquirir alguma lesão em virtude de formas inadequadas de trabalho. Todos os outros — que em virtude de alguma lesão não consigam exercer as funções da maneira como são exigidas — são deixados à margem da sociedade, encarados como dependentes. Percebe-se que o enfoque é dado nas lesões, tratando do tema como um problema individual e não social (BARNES, 2016).

Sob o mesmo enfoque, a Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1980 reforça a associação de deficiência com lesões por meio da Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH) (BARNES, 2016). Nos anos 1970, começa-se timidamente a perceber a deficiência como um fator de opressão social e não mais como a uma simples análise das lesões que alguém possuía (BARNES, 2016). Contudo, é a partir dos anos 1990 que começa uma transição paradigmática do então conhecido e adotado modelo médico — que associa deficiência a fatores biológicos — para o modelo social e de direitos — ligado a fatores sociais que obstaculizam a inclusão das pessoas com deficiência nos diversos ambientes (PLETSCH; MELO; CAVALCANTE, 2021).

Nesse sentido, a deficiência passa a ser compreendida por seu sentido social, esvaziando o conceito de deficiência voltada às lesões do indivíduo (DINIZ, 2003). Passa então a deficiência a ser vista como “toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade” (DINIZ, 2003, p. 1).

Com a adoção do modelo social, há um rompimento entre o que se entende por lesão — como fator biológico — e deficiência — como fator social. Não se descarta que a primeira realidade exista, porém há um deslocamento de olhar para a sociedade e suas diversas formas de restrição de possibilidade de participação social das pessoas com deficiência em virtude de diversos obstáculos postos, seja de ordem material ou moral. Há, de fato, uma relação de opressão social em desfavor da pessoa com deficiência, em virtude das restrições

impostas (BARNES, 2016). Para Diniz (2003, p. 1) “deficiência é um fenômeno sociológico e lesão uma expressão da biologia humana isenta de sentido”.

Tomando essas mudanças como pano de fundo, assim como os avanços científicos e políticos, a deficiência passou a ser compreendida não mais como um atributo da pessoa, mas como resultado da interação social e a falta de acessibilidade que criam barreiras à participação plena dessa população nos espaços sociais. Assim, o foco deslocou-se do sujeito para o ambiente, e a acessibilidade passou a ser compreendida não mais como uma questão restrita ao acesso físico, mas também em sua dimensão pedagógica, comunicacional e instrumental, bem como atitudinal (PLETSCH; MELO; CAVALCANTE, 2021, p. 27).

Partindo desse pressuposto, possíveis dificuldades educacionais da pessoa com deficiência não devem ser analisadas à luz de suas lesões, mas nos obstáculos sociais existentes que inviabilizam a promoção de suas capacidades nas diversas formas de expressão. Também se conclui à luz do modelo social que, tratando-se de um fenômeno sociológico e não puramente biológico, a solução perpassa necessariamente por atitudes políticas e não somente medicinais ou alternativas (DINIZ, 2003).

O modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao que ficou conhecido como modelo médico da deficiência, isto é, aquele que reconhecia na lesão a primeira causa da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a opressão dos deficientes. Entre o modelo social e o modelo médico há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o modelo médico, no indivíduo (DINIZ, 2003, p. 1).

O modelo social surge em contraposição ao olhar médico individualista com foco único e centralizado nas lesões do indivíduo, criando um enfoque para todas as questões relacionadas às barreiras sociais que excluem e incapacitam. Nesse sentido, as lesões fazem parte da experiência humana, mas as deficiências não são e nem devem ser (BARNES, 2016). Tomando por pauta o modelo social, segundo Diniz (2003), a OMS promove uma releitura do catálogo de incapacidades em 2001:

O impacto das discussões sobre o modelo social vem sendo tão intenso nesses últimos vinte anos que, em 2001, a OMS lançou a revisão do catálogo, onde, diferentemente da primeira versão, as comunidades de deficientes tiveram participação ativa em sua elaboração. A mudança foi drástica: não se considera mais o modelo tripartido (lesão, deficiência, restrições), mas sim princípios de funcionamento e capacidades, onde toda e qualquer dificuldade ou limitação corporal, permanente ou temporária, é passível de ser classificada como deficiência, pois o modelo, agora, baseia-se na relação corpo-sociedade (DINIZ, 2003, p.3).

Além da mudança no âmbito da OMS, o modelo social encontra-se expresso em diversas leis e normativas jurídicas ao redor do mundo (BARNES, 2016). No Brasil, a definição de pessoa com deficiência existente na atual Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça a adoção do modelo social, uma vez que afirma ser pessoa com deficiência aquele que tenha impedimento de longo prazo que “em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Gesser, Moraes e Bock (2020) afirmam que a Lei Brasileira de Inclusão aponta a necessária adequação das políticas públicas para que sejam rompidas as barreiras que impedem a plena participação na sociedade das pessoas com deficiência, assegurando assim, a igualdade a todos. A mudança de olhares na forma de encarar a inclusão e plena participação social da pessoa com deficiência foi objetivada pelos teóricos como uma possibilidade revolucionária de inversão das lógicas sociais existentes. Contudo, esse ideal perpassa por uma ampla e profunda transformação de princípios morais (DINIZ, 2003).

A despeito dos estudos e avanços nessa seara, há ainda um entendimento fortemente impregnado nas práticas sociais como sendo a deficiência um fator de azar, imposto a um indivíduo desafortunado (DINIZ, 2003) e não como uma das várias características inerentes ao ser humano, o que inevitavelmente conduz à existência e perpetuação de práticas capacitistas e barreiras de diversas ordens. Dentre essas barreiras, encontram-se as atitudinais postas nos diversos campos sociais, dentre os quais, no ambiente escolar, seja na relação estabelecida entre membros da instituição e o aluno com deficiência ou entre os próprios pares e esse mesmo aluno.

Metodologia e análise de resultados

Metodologicamente, a construção do presente texto se deu a partir de uma revisão bibliográfica com base nos estudos de Gil (2010), a fim de evidenciar e repensar as barreiras atitudinais existentes e a perpetuação das práticas capacitistas no ambiente escolar. Trata-se de estudo exploratório que busca trazer possíveis esclarecimentos teóricos acerca do capacitismo velado nas escolas, bem como promover observações e conclusões quanto à essencialidade e importância do acesso à educação à pessoa com deficiência.

A partir daí, verifica-se que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz em seu rol de direitos e garantias fundamentais que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado, da família e da sociedade efetivá-lo, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como a cidadania e a equidade. A educação de alunos com deficiência que, comumente se enfatiza num modelo de atendimento deixado à margem, nas últimas duas décadas, voltou-se para promoção de uma educação inclusiva (ZULIANI; BERGHAUSER, 2017).

Desse modo, compreende-se que a educação inclusiva é necessária no âmbito escolar, proporcionando o ensino a todos os alunos de forma igualitária. A educação inclusiva parte das lutas e bandeiras da educação especial, mas retoma a educação democrática para todos (NUNES *et al.*, 2015).

Santos e Cavalcanti (2016) entendem que a universalização da educação é vista como um princípio democrático para o exercício pleno da cidadania. É, pois, um dever do Estado, garantir o acesso integral, universal e igualitário a todos os indivíduos.

Além disso, a Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000 define barreiras como sendo “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa [...]” (BRASIL, 2000).

Desse modo, entende-se que são inúmeras as barreiras que impedem o acesso e permanência da pessoa com deficiência no âmbito escolar, destacando-se as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, na comunicação, na informação e também as atitudinais. As barreiras atitudinais são inúmeras e assumem características depreciativas, encobrindo o verdadeiro sentido da palavra inclusão no âmbito escolar (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

As barreiras atitudinais podem ser compreendidas como a não materialização de um direito já existente, aos quais são reforçadas pelo preconceito e estereótipos. Para Lima e Silva (2012), essas barreiras são vistas como a manifestação do preconceito de forma convencional, normalizado e explícito, a partir de ações, omissões ou linguagem e pessoas ou grupos sociais que se enquadram em um padrão dominante culturalmente e socialmente estabelecido, marginalizando os grupos minoritários. As barreiras atitudinais estão intimamente ligadas à marginalização da pessoa com deficiência, o descaso e o preconceito enraizado, o que, de certa forma, corrobora com a exclusão desses na sociedade.

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (TAVARES, 2012, p. 104).

Na perspectiva das barreiras atitudinais no ambiente escolar, estas impedem o crescimento e desenvolvimento do aluno com deficiência, bem como trazem dificuldade de sua integração no espaço. Estigmatizados como “maus alunos”, muitos sujeitos com deficiência sofrem por ideologias educacionais normalistas que expõem que eles não aprenderiam, são mais lentos ou mesmo a deficiência atrapalha a aprendizagem (RIBEIRO; GOMES, 2016). Destaca-se que as barreiras atitudinais na escola se apresentam por meio da ignorância, do medo, da rejeição, inferioridade, falta de oportunidade, percepção de menos-valia, piedade, percepção de incapacidade intelectual, dentre inúmeras outras formas.

Para Lima e Silva (2012), essas barreiras são baseadas em preconceitos explícitos e emergem da linguagem estereotipada, das ações estigmatizadas e das omissões.

No período da pandemia provocada pelo novo Coronavírus, as ações governamentais e estratégias educacionais adotadas para manutenção do ensino,

pouco ou em nada contemplavam as pessoas com deficiência, desconsiderando por completo as particularidades de cada aluno, sendo estes, literalmente, deixados para trás (SILVA; FUMES, 2021). Tal atitude já promove, inegavelmente, uma barreira atitudinal que desencadeia por si outras tantas barreiras em desfavor daquele aluno que possua alguma deficiência.

As barreiras atitudinais evidenciam uma sociedade excludente, implicando não só na ação explícita e imediata do sujeito, mas também, nos diversos aspectos presentes na vida social, como exemplo, na falta de acessibilidade para o preenchimento de um simples formulário. Situações como essa ignoram a presença das pessoas com deficiência na sociedade, transpondo a existência de barreiras apenas tecnológicas, uma vez que os recursos foram construídos pela ação humana. Ou seja, perpassa pelas barreiras atitudinais. Assim, podemos afirmar que a crise da COVID-19 tornou essas barreiras ainda mais evidentes, sobretudo quando nos deparamos com a realização de ações que ignoram completamente a pessoa com deficiência (SILVA; FUMES, 2021, p. 55).

Para romper com as barreiras atitudinais, a escola deve adequar-se aos mais diversos alunos, com ou sem deficiência, efetivando adaptações necessárias e inclusivas. A proposta de uma educação inclusiva está pautada no objetivo de garantir o acesso e permanência do sujeito com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino (COUTO JUNIOR; REDIG, 2012). Desse modo, a educação inclusiva parte da ideia da equidade no aprendizado escolar, devendo todos os alunos, com ou sem deficiência, ter o direito à aprendizagem assegurado.

Em que pese a importância das normas legais que visam garantir os princípios de igualdade e equidade, infelizmente ainda não foram suficientes para se efetivar práticas inclusivas que deveriam primar pela informação e pelo rompimento dessas barreiras, com destaque às atitudinais que vêm sendo sinalizadas como as mais difíceis de serem rompidas (PAGAIME; MELO, 2021, p. 43).

Nesse sentido, atrelado ao despreparo na promoção do acesso educacional com a interposição de barreiras atitudinais, encontra-se o capacitismo. O termo capacitismo pode ser compreendido como subestimar e excluir as pessoas

com deficiência, sendo a presença do preconceito nas falas e ações, até mesmo físicas. Para Dias (2013, p.2), “capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes de gerir a própria vida”.

O capacitismo pode se efetivar de duas formas: a discriminação ativa, por meio de insultos e considerações negativas ou de arquitetura não acessível; ou de forma passiva, quando o discurso reforça a ideia de que as pessoas com deficiência são “merecedoras de pena e caridade, em vez de as ver como pessoas de plenos direitos” (PEREIRA, 2008, p. 18).

O capacitismo na educação é evidente quando se questiona a capacidade de uma pessoa com deficiência, unicamente pelo fato de possuir alguma deficiência. O fato é que, os espaços educacionais e os profissionais da educação devem estar preparados estruturalmente, tecnologicamente e moralmente para receber pessoas com deficiência. Nesse sentido, para Dias (2013), o capacitismo pode ser compreendido como um neologismo ao qual emerge na finalidade de repelir ou afastar da capacidade e da aptidão, pelo simples motivo da deficiência do indivíduo.

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que se diz respeito à formação dos professores que lidam diretamente com essas crianças (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Entende-se que são caminhos para a inclusão educacional, o modo pelo qual se promove o diálogo, a formação docente, projetos pedagógicos de cunho inclusivo, a flexibilização de currículos e o planejamento das aulas, bem como ações de pertencimento, garantindo assim, o fortalecimento do elo da equidade nas salas de aulas. Para Oliveira *et al.* (2018), acredita-se que uma escola inclusiva se constrói a partir de um olhar diferenciado, que busca atender as particularidades de todos os seus alunos.

Resta observar que a escola deve estar preparada para receber o aluno, possua ele deficiência ou não, seja no ensino presencial ou remoto. O caminho para uma sociedade incluída será, provavelmente, aprofundar a educação inclusiva apoiando todos os alunos com deficiência, dando-lhes uma educação de qualidade num ambiente comunitário e diverso (ZULIANI, BERGHAUSER, 2017) e assim, garantir o acesso ao aprendizado e desenvolvimento, rompendo com a segregação, exclusão e a integração.

Considerações finais

Permanece latente a necessidade de alçar reflexões acerca de noções distorcidas ainda existentes sobre o conceito de deficiência. É importante conhecer e reconhecer os erros do passado, pautados na marginalização e exclusão das pessoas com deficiência para que os passos no presente e futuro sejam mais conscientes e bem direcionados à promoção da igualdade e, conseqüentemente, da emancipação social.

Nesse sentido, uma análise pautada nos aspectos biológicos das lesões que eventualmente alguém possua não pode ser suficiente para limitar-lhe as possibilidades de participação ativa na sociedade em todos os seus aspectos. A adoção e aprofundamento nos estudos do chamado modelo social, que trata a deficiência como uma questão a ser enfrentada pela sociedade e não pelo indivíduo isoladamente, avança e escancara as diversas barreiras sociais com as quais a pessoa com deficiência cotidianamente convive para prevalência de seus direitos assegurados no âmbito dos documentos oficiais.

O destaque do presente trabalho foi dado em relação às barreiras atitudinais existentes no âmbito escolar que perpetuam práticas capacitistas que excluem e não emancipam. Alçar essa reflexão é necessário uma vez que a educação é assegurada enquanto direito e além: é mecanismo de transformação social. Tal análise deve ser feita ainda com mais cautela durante o período pandêmico com a adoção do ensino remoto, situação essa que pode vir a aprofundar ainda mais lacunas já existentes. O objetivo do estudo perpassa por promover uma reflexão acerca do capacitismo velado nas escolas, de forma que se compreenda o quão distante se possa estar da almejada inclusão e emancipação social, diante dos obstáculos ao acesso educacional em desfavor da pessoa com deficiência.

Dessa forma, a perpetuação de atitudes que impedem o avanço e pleno acesso e permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar fazem com que esse indivíduo tenha dificuldades de alcançar a emancipação social, lhe sendo definhado um direito, e ainda mais, “deseduca” àqueles outros que estão à volta, julgando como corretas tais atitudes. Garantir o acesso à educação e ao ambiente escolar, rompendo com as barreiras atitudinais e o capacitismo velado em face das pessoas com deficiência é essencial para se

alcançar a inclusão social, efetivando assim, a autonomia, os direitos e garantias fundamentais, baseado no princípio da igualdade e da dignidade humana.

Há a necessidade de que essa discussão seja aprofundada e avance no âmbito educacional em seus diversos níveis, para que, de fato, o direito à educação venha a ser assegurado e a inclusão aconteça.

Referências

- BAHIA, M. S. **Responsabilidade social e diversidade nas organizações**: contratando pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.
- BARNES, C. Deficiência Trabalho e Proteção Social: aplicação do modelo social. In: MARTINS, B. S.; FONTES, F. (Org.). **Deficiência e Emancipação Social**: Para uma crise da normalidade. 1. ed. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2016, p. 79-100.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.
- BRASIL, **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 26 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 29 set. 2021.
- COSTA, D. F. *et al.* Educação inclusiva: Breve Contexto Histórico das Mudanças de paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, n. 000092, nov. 2016. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva_breve_contexto_historico_das_mudancas_de_paradigmas.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.
- COUTO JUNIOR, D. R.; REDIG, A. G. A Tecnologia Assistiva nos Processos de Leitura e Escrita na Educação Inclusiva. **Informática na Educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/InfEduc-TeoriaPratica/article/view/23054/23695>. Acesso em: 22 nov. 2021.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: I Simpósio Internacional de Estudos sobre a deficiência, 2013, São Paulo. **Anais** [...] Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Núcleo de Estudo das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos – FFLCH/USP. São Paulo, jun. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/145111795-Por-uma-genealogia-do-capacitismo-da-eugenia-estatal-a-narrativa-capacitista-social.html>. Acesso em: 28 jul. 2022.

DINIZ, D. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**. Brasília, n. 28, p. 1-8, jul. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1239>. Acesso em: 27 jul. 2022

GESSER, M.; MORAES, M.; BOCK, G. L. K. Ensino, Pesquisa e Extensão no campo da deficiência: propostas emancipatórias. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. **Estudos da Deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2020, p. 73-95. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, M. **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência**. São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. Barreiras Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. **Blog da Inclusão e Cidadania**, 13 set. 2012. *Online*. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html>. Acesso em: 26 nov. 2021.

NUNES, S. S. *et al.* Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpcp/a/gtPdZxy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2021.

OLIVEIRA, C. A. *et al.* Analisando as barreiras atitudinais enfrentadas por uma aluna com deficiência no seu ambiente escolar. In: 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão–SIEPE, 2018, Sant’Ana do Livramento. **Anais** [...] Sant’Ana do Livramento, 2018. Disponível em: https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/17221/seer_17221.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

PAGAIME, A.; MELO, D. C. F. Vamos falar de capacitismo na escola?. In: DRAGO, R.; ARAÚJO, M. P. M.; DIAS, I. R. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaçostempos educativos: reflexões e possibilidades**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021, p. 42-57.

- PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao Interior da Sombra**: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista. 255 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.
- PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de; CAVALCANTE, L. C. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. In: MELO, F. L. R. V.; GUERRA, E. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. (Org.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021, p. 26-38.
- RIBEIRO, D. M.; GOMES, A. M. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 13, n. 24, p. 13-31, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/927>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- RIBEIRO, R. P. D.; LIMA, M. E. A. O trabalho do deficiente como fator de desenvolvimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 195-207, 2010. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v13n2/v13n2a04.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.
- SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, M. C. **A inclusão das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho**: um estudo de caso na cooperativa Alpha. 102 f. Monografia (Bacharelado em Administração) – Universidade Vale do Itajaí, São José, 2008. Disponível em: siaibib01.univali.br/pdf/Michelle%20Cardoso%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.
- SANTOS, S. N.; CAVALCANTI, A. M. B. Barreiras atitudinais: a percepção de professores do instituto federal de Pernambuco acerca das pessoas com deficiência. In: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016, Pernambuco. **Anais** [...] Pernambuco, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID5367_27072016141905.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.
- SCHWARZ, A.; HABER, J. **A ação de recursos humanos e a inclusão de pessoas com deficiência**. 1. ed. São Paulo: Febrabran, 2006.
- SILVA, M. Q.; FUMES, N. L. F. A pessoa com deficiência visual em tempos de pandemia: resistência à exclusão. In: FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M. **Deficiência, Educação e Pandemia**: a desigualdade revelada, Maceió: Edufal, 2021. p. 50-57. *Ebook*. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8497/1/Defici%C3%Aancia%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20pandemia.pdf#page=50>. Acesso em: 28 jun. 2022.

TAVARES, F. S. S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. S.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016 . Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ZULIANI, M. L. S.; BERGHAUSER, N. A. C. Tecnologias assistivas na educação inclusiva. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol.**, Medianeira, v. 8, n. 19, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-5188/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

16. Os alunos com deficiência nas pesquisas estatísticas no período de pandemia da Covid-19

Daiana Ataíde Miller¹

Natália Rodrigues Codeço Ribeiro²

Linda Jhulian de Souza Batista³

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.16

Resumo:

O presente trabalho tenciona uma crítica à invisibilidade dos alunos com deficiência frente às pesquisas estatísticas realizadas durante o período de pandemia a respeito dos indicadores relativos à educação. Para isso utilizou-se da PNAD Contínua- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; o Censo Escolar 2021 do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o enfrentamento da cultura do fracasso escolar pela UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância; o abandono escolar e a pandemia no Brasil: efeitos nas desigualdades escolares da FCC- Fundação Carlos Chagas e a 2ª edição da Pesquisa Juventudes e a Pandemia do coronavírus da CONJUV- Conselho Nacional de Juventude; para abordar este recorte grupal e suas especialidades, foram de-

1 Mestra e Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF; Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Fluminense- UNIFLU; Campos dos Goytacazes, RJ; daianaataide14@gmail.com

2 Pós-graduanda em Processo Civil e Direito Civil pelo Centro Universitário Fluminense- UNIFLU; Estudante do curso de Direito do Centro Universitário Fluminense- UNIFLU. Campos dos Goytacazes, RJ; nataliacodeco@id.uff.br

3 Pós-graduanda em Processo Civil e Direito Civil pelo Centro Universitário Fluminense- UNIFLU; Estudante do curso de Direito do Centro Universitário Fluminense- UNIFLU. Campos dos Goytacazes, RJ; lindajhulian09@gmail.com

mandados desafios teóricos e metodológicos. Dessa forma, para fundamentar os argumentos propostos acerca da necessidade de criação de políticas sociais a respeito dos alunos com deficiência, apresentou-se um panorama sobre as necessidades que o período temporal requisitava, bem como àquelas relativas aos direitos do público em análise, utilizando-se como suporte o referencial teórico. Fruto dessas reflexões, afirma-se que é a partir da escolha de referenciais teórico-metodológicos específicos e politicamente engajados que se constrói a visibilidade de pessoas com deficiência no âmbito escolar.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Pessoas com Deficiência, Direitos, Pandemia Covid-19.

Introdução

No último biênio, toda a humanidade foi surpreendida pela pandemia de Covid-19, a qual modificou profundamente vários âmbitos da vida cotidiana. A respeito da educação não foi diferente. Devido a necessidade de isolamento social, inúmeros alunos foram afastados das instituições de ensino, estando, então, condicionados a adquirir conhecimento por meios alternativos: seja através do uso da tecnologia, seja por meio do papel, o período de pandemia trouxe novas configurações na forma de se obter conhecimento.

Nesse sentido, sendo o Brasil um país que já enfrenta a sua própria crise educacional ao ter que lidar com a baixa qualidade de ensino, a precária infraestrutura educacional, a evasão escolar e entre outras questões, tem-se o mandamento constitucional da educação de qualidade para todos mais uma vez dilacerado.

Os desafios enfrentados foram diversos e funcionaram como agravantes no cenário educacional brasileiro. Principalmente ao que concerne à desigualdade da oferta de ensino, observando-se, assim, a falta de condições sociais, técnicas e psicológicas dos alunos, uma vez que alguns alunos sequer possuíam acesso à internet ou eletrônicos para utilizarem o material de aula. Além disso, apenas possuir esses instrumentos não era suficiente, já que algumas pessoas precisavam trabalhar para complementar a renda da família, não possuíam habilidades para estudar sem o professor e/ou não tinham estrutura em suas residências para realizarem o estudo. Ao mesmo tempo que profes-

sores enfrentavam dificuldades ao lecionar, tendo em vista que não houve um treinamento pedagógico para capacitá-los para tal situação.

Sendo assim, nesse contexto de crise emergencial, tem-se que é comum que os grupos em situação de risco ou vulnerabilidade social sejam ainda mais afetados, ao mesmo tempo que ficam ainda mais invisibilizados frente às preocupações sociais, como é o caso das pessoas com deficiência, grupo social objeto deste trabalho.

Ademais, se para os alunos sem deficiência, que todo o sistema educacional é pensado neles e para eles, o período de ensino remoto foi difícil e cheio de problemas, imagine-se para os alunos com deficiência os quais já enfrentam desafios na vida cotidiana escolar.

Desse modo, as instituições de ensino já não conseguiam oferecer uma educação de qualidade, desrespeitando as especificidades do aluno com deficiência, sem um contexto de crise sanitária. Com o advento do coronavírus, restou clara a inaptidão em proporcionar às pessoas com deficiência acesso igualitário ao conhecimento, dando contornos mais nítidos às desigualdades que assolam esse país.

Por tudo isso, frente à educação como um grande gênero, a educação inclusiva — como espécie — ficou preterida, ao passo que muitas informações foram produzidas acerca do ensino remoto, todavia não foi dada a devida prioridade à problemática das novas configurações de ensino e os possíveis prejuízos que acarretariam aos alunos com deficiência. No mesmo ângulo, tem-se grandes pesquisas estatísticas, realizadas até mesmo por órgãos governamentais, que ao menos desagregaram indicadores sobre alunos com deficiência.

Por conseguinte, ainda é desconhecido o percentual de abandono e evasão escolar desse público a nível nacional, fator essencial que despertou a necessidade de realizar uma investigação acerca da existência de pesquisas específicas referentes à educação e a indicadores relacionados aos alunos com deficiência para realização de análise do contexto fático no período pandêmico. A resposta, infelizmente, traduz-se num alerta quanto à invisibilidade dos alunos com deficiência, ante o resultado de números expressivos.

Assim, considerando que conhecimento científico está intimamente ligado à fundamentação, à formulação e à implementação das políticas públicas,

faz-se necessário emergir as discussões no tocante a educação inclusiva em nível acadêmico.

Referencial teórico

Breve visão do Direito e panorama histórico de antecedentes das garantias às pessoas com deficiência

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), foi fruto de intensas lutas político-sociais, de forma que se deu prioridade à proteção às minorias. Sendo ela, então, a responsável por conferir o status de sujeito de direitos as pessoas com deficiência no Brasil.

Desta forma, além dos seus princípios pautados na valorização dos Direitos Humanos e sociais, a Carta Magna brasileira traz em seu texto dez normas que precisamente dispõe sobre as pessoa com deficiência (LOPES, 2020) e versam especificamente sobre discriminação laboral, cotas laborais, determinam a competência dos Entes Federativos para cuidar da proteção e garantia das pessoas com deficiência, determinam que deve haver condições especiais na concessão de aposentadoria para servidores com deficiência, estabelecem a prioridade do pagamento de precatórios para esse público, dispõe sobre assegurar a assistência social para pessoas com deficiência que não possuem meios de se prover, estabelecem que esse público tenha direito a uma educação de qualidade e que o ensino deve atender os princípios da igualdade e acessibilidade, levando-se em consideração o atendimento técnico e especializado.

Por conseguinte, é possível perceber que o legislador constituinte de 1988 pensou em demonstrar, por meio de dispositivos específicos, bem como alicerçados em princípios pautados na igualdade material com fulcro na dignidade da pessoa humana, e promover de forma efetiva e acertada, a inclusão da proteção da pessoa com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro.

Sendo assim, a visão que existia sobre a necessidade de se elaborar normas jurídicas para a proteção das pessoas com deficiência surgiu no plano externo após a Segunda Guerra Mundial (PEREIRA; SARAIVA, 2017). Tendo em vista que uma das principais consequências da guerra foi ter deixado uma grande quantidade de pessoas com deficiência, ao mesmo tempo que o continente europeu

estava devastado e precisava de mão-de-obra, era necessário, então, absorver essa força de trabalho; para isso deveria reintegrar as pessoas com deficiência à sociedade (SILVA, 1987).

As garantias a esses direitos começaram a ganhar relevância na década de 1970, com a Declaração dos Direitos das pessoas com deficiência mental (ONU, 1971) e, após, com Declaração dos Direitos das pessoas deficientes (ONU, 1975). Esses dispositivos, ao mesmo tempo que trouxeram ganhos significativos a respeito de garantias e proteções, ainda eram muito incipientes ao que concerne a inclusão social, uma vez que foram criados a partir da concepção de que a deficiência deveria ser encarada como um problema individual, era o chamado Modelo Médico da Deficiência (GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

A partir da década de 1980, esse modelo começou a sofrer críticas dando lugar a um novo ponto de vista: permitir às pessoas com deficiência liberdade para participar da vida social e ter oportunidades, tendo a sociedade que se adaptar para integra-los. Era o surgimento, então, do modelo social da deficiência que influenciou, diretamente, nas normas acerca das pessoas com deficiência na Magna Carta brasileira (SANTOS, 2008).

Após, em 2006, surgiu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que trouxe a necessidade dos países signatários criarem previsões em seus ordenamentos jurídicos para assegurar a existência e o cumprimento dos direitos fundamentais às pessoas com deficiência. Este documento foi a bússola para a elaboração da primeira Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) na perspectiva inclusiva, bem como para a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

A regulamentação da educação inclusiva no Brasil

Para analisarmos às práticas inclusivas, primeiramente torna-se necessário compreendermos a definição do que é a deficiência. Sendo assim, a partir da Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação: um manual da dimensão das incapacidades e da saúde – CIDDM-2 (OMS, 1999), tem-se o conceito da deficiência como: “a perda ou anormalidade de uma parte do corpo (estrutura) ou função corporal (fisiológica), incluindo as funções mentais”. Já para o Decreto Nacional nº 3.298/1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu art.3º, I, tem-se a deficiência como: “toda perda ou anormalidade de uma estrutura

ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

É estimulante, no entanto, nos atentarmos aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), onde 193 países se comprometeram a cumprir a agenda pós 2015, que pela UNICEF (2015) é descrita como um “plano de ação global para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030”. No entanto, é preciso nos atentarmos ao objetivo 4, o qual possui como premissa a educação de qualidade sendo esta: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas” (UNICEF, 2015). Ao analisarmos as propostas para pessoas com deficiência, nos deparamos com a busca de garantir acesso aos níveis de educação para todos e o objetivo de construir melhores instalações, a fim de torná-lo um ambiente inclusivo, seguro e eficaz, como também aumentar o número de professores qualificados. Tal objetivo demonstra que há um interesse em incluir e tornar a educação para pessoas com deficiência cada vez mais acessível.

Retornando a questão do direito brasileiro, o Decreto nº 3.298 de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989), dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual propõe garantir direitos sociais e individuais à pessoas com deficiência aplicando normas de proteção e incluindo-os socialmente.

Em outra análise, a Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta sofreu inúmeras alterações com a Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013). Nesse sentido, o artigo 58 que dispõe sobre a modalidade de educação voltada aos alunos com deficiência, ao tratar da educação especial, determina que deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Importante mencionar, também, o inciso III do artigo 4º que trata acerca do dever do Estado em efetivar a educação por meio do:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Da mesma maneira, o Decreto nº 7.234 de 2010 dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que procura garantir “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010).

Em um âmbito mais específico, há a Lei 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, na qual, a respeito da educação inclusiva, busca um atendimento de acordo com as necessidades de cada pessoa, assim garantindo o direito à educação de pessoas com deficiência, de modo a incluí-los no ensino regular, por meio de adaptação estrutural, equipamentos e materiais pedagógicos, qualificação dos profissionais (BRASIL, 2014).

Assim como a Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) propõe a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência em condições harmônicas a sua realidade, esta lei é regulada pela Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que coordena as políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulado pelo Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), por sua vez, tem o objetivo de buscar maneiras de incluir de forma absoluta as pessoas com deficiência, lidando com as questões de recursos pedagógicos e de acessibilidade para aprendizagem, além da participação nas turmas regulares. De modo que essas pessoas devem ser matriculadas no ensino regular e terão de receber atendimento educacional especializado, devendo ser analisadas as necessidades do estudante para que sejam utilizados os recursos necessários para inclusão. Esses recursos são relativos à estrutura das instituições, equipamentos e materiais didáticos, e são os meios de tornar acessível às atividades escolares, utilizando-se tanto de profissionais especializados em educação inclusiva, quanto de profissionais que auxiliem na alimentação, locomoção, higiene, bem como em outras atividades escolares.

Em contrapartida, tem-se o Decreto nº 10.502 de 2020, o mais recente, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e dispõe sobre o direito à educação, a partir da determinação do ensino aos alunos com deficiência em instituições de ensinos especializadas (BRASIL, 2020). Contudo, é pertinente destacar que até o início de 2020 ocorreu um grande avanço na apli-

cação de políticas de educação inclusiva no Brasil em redes de ensino comuns, já que utilizava-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual buscava assegurar a inclusão de alunos com deficiência de forma a garantir acesso ao ensino regular, assim como a continuidade do seu aprendizado e participação, o que auxiliava esses alunos com deficiência a desenvolverem suas habilidades sociais para alcançarem mais independência. Dessa maneira, é observado um retrocesso na política da educação inclusiva, uma vez que o Decreto nº 10.502 de 2020 (BRASIL, 2020), ao instituir matrículas em instituições especializadas, acaba por segregar os estudantes com deficiência, determinando serviços especializados e avaliando se devem ou não seguir na rede de ensino regular.

A educação especial no período pandêmico da Covid-19

Ao que diz respeito à educação especial em período pandêmico da Covid-19, vemos um cenário de invisibilidade e exclusão, uma vez que os planos criados pela política nacional do CNE/MEC não trouxeram metas, finalidades, estratégias e princípios claros para orientar as instituições de ensino sobre as práticas que devem ser adotadas para a realização das aulas durante o ensino remoto, apenas trouxeram recomendações de inclusão e citaram a adoção de medidas de acessibilidade (OZÓRIO, 2021).

Essa situação se coaduna com o pensamento do ilustre Professor Boaventura de Sousa Santos, tendo em vista que em sua obra *A cruel pedagogia do vírus* (2020), expõe que os deficientes sofrem com o capacitismo, de forma que são discriminados, sem que reconheçam suas necessidades e possibilitem o devido acesso adequado à mobilidade, para aproveitarem a sociedade como qualquer outro, assim, em sua análise, afirma:

De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os «não-deficientes» ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social? (SANTOS, 2020, p.20).

Dessa maneira, temos que, durante a pandemia, no que tange o cenário de ensino, é constatado que essas pessoas não tiveram seus direitos plenamente garantidos ou suas necessidades individuais levadas em consideração, de forma que não haviam recursos, bem como planos que possibilitaram o acesso a inclusão, deixando-os mais uma vez a margem, invisíveis.

Durante a pandemia, então, ocorreram diversos fatores que dificultaram o acesso ao ensino para pessoas sem deficiência, tendo em vista motivos sociais e econômicos. Dessa forma, considerando a dificuldade de acesso para pessoas sem deficiência, devemos dar maior atenção às pessoas com deficiência, uma vez que, se anteriormente já não tinham oportunidades equivalentes, pautadas na igualdade material, durante a pandemia não tinham sequer uma equipe docente que buscasse alcançá-los viabilizando recursos para a inclusão.

Ademais, é de grande preocupação o despreparo da instituição e dos professores perante a falta de uma metodologia adequada para englobar este grupo. Dessa forma, há a necessidade que estes professores obtenham uma formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), chamada educação continuada. A Resolução CNE/CP nº 1/2006, apresenta as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia e divide os professores como capacitados, quando apenas estudaram sobre educação especial durante a sua graduação, ou especializados quando se qualificaram nessa área de educação (BRASIL, 2006).

Por tudo isso, no intuito de que a educação inclusiva ocorra, é essencial buscar uma forma de adaptação e inclusão desses alunos por meio de novos recursos didáticos e políticas sociais. Assim, é necessário que haja qualificação do professor, de forma que esse busque aplicar recursos didáticos com o objetivo de alcançar esse aluno e melhorar seu aprendizado, adaptando as atividades para cada caso, o que irá resultar na inclusão e permanência de pessoas com deficiência no meio escolar, a fim de diminuir as taxas de abandono pela falha na educação inclusiva.

Metodologia e análise de resultados

A pesquisa em epígrafe se utilizou do método científico de Bardin (2016), denominado análise de conteúdo com a intenção de apresentar um panorama

sobre determinadas pesquisas estatísticas que buscaram realizar a aferição de dados sobre educação durante o período da pandemia.

Dessa forma, foram selecionadas a PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2020); o Censo Escolar 2021 do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022); O enfrentamento da cultura do fracasso escolar pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021); O abandono escolar e a pandemia no Brasil: efeitos nas desigualdades escolares da FCC – Fundação Carlos Chagas (FCC, 2021) e a 2ª edição da Pesquisa Juventudes e a Pandemia do coronavírus da CONJUV – Conselho Nacional de Juventude (BRASIL, 2021).

Por tudo isso, a codificação foi realizada a partir do recorte dos indicadores selecionados em cada estudo, enumerando a ausência de dados sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência no período da pandemia do Coronavírus.

Vale ressaltar que esse levantamento teve a finalidade de disponibilizar algumas informações a respeito da invisibilidade dos alunos com deficiência nas pesquisas estatísticas realizadas durante o período de pandemia da Covid-19, de modo a demonstrar que sem o debate acadêmico sobre tal problemática não haverá nem mesmo elaboração de políticas sociais efetivas destinadas a garantir a qualidade de ensino a esse público.

Por meio desse levantamento, quanto a pesquisa da PNAD contínua, é possível compreender os efeitos da pandemia da Covid-19, ao que se remete ao atendimento escolar, por meio dos indicadores viabilizados de jovens de 6 a 17 anos nos quais foram trabalhados os dados de alunos regulares; alunos fora da escola e alunos que terminaram ou não a alfabetização, o ensino fundamental, ensino médio ou a graduação, possuindo como base o total de crianças e adolescentes no país e as idades, de forma que não há dados a respeito dos alunos com deficiência, inviabilizando também outras pesquisas a respeito do abandono escolar, frequência e educação (IBGE, 2020).

A pesquisa realizada pela FCC (2021) – *Abandono escolar e a pandemia no Brasil: efeitos nas desigualdades escolares* – por sua vez buscou discorrer a respeito do abandono escolar nas faixas etárias de 11 a 14 anos e 15 a 17 anos, tratando-se da evasão, exclusão e fracasso escolar, estudando, dessa forma, os dados da PNAD Covid-19, e declarando, no entanto, que a PNAD não apresenta indicadores a respeito de pessoas com deficiência. O que impossibilita assim

a análise desses alunos de educação especial, tornando-os invisíveis, uma vez que não há estatísticas sociais. Dessa forma, esse grupo é excluído da pesquisa pela falta de indicadores sobre eles, já que tal pesquisa analisou apenas os quesitos referentes a sexo e cor/raça nas determinadas faixas etárias.

Ao que concerne ao Censo escolar 2021 do INEP, percebe-se uma grande preocupação a respeito da evolução da taxa de frequência escolar por idade, a evolução de matrículas na educação básica por rede de ensino e os recursos tecnológicos disponibilizados, analisando até mesmo as taxas de aprovação e insucesso; contudo, no que tange a educação especial, há apenas uma pequena análise gráfica a respeito dos alunos de educação especial incluídos e as matrículas na educação especial, não abordando comparativos ou estratégias de inclusão desses alunos no período de pandemia, e não sendo abordado nem na etapa de análise da resposta educacional à Covid-19, demonstrando assim uma falta de atenção para os alunos de educação especial, uma vez que há ausência de estatísticas (INEP, 2022).

Já a respeito da pesquisa realizada pela UNICEF, o enfrentamento da cultura do fracasso escolar, restou constatado que também utilizaram dentre os dados estudados, as informações conferidas pela PNAD, de forma que utilizaram indicadores de idade, sexo e cor/raça, englobando também questões de dificuldades e impedimento do uso, bem como a disponibilidade de tecnologias para o ensino, tanto para o discente quanto para o docente, assim como trata também a respeito da frequência e dedicação as atividades escolares. Ademais, após analisar os dados conferidos pelo UNICEF a respeito da educação pública no período de pandemia, constatou-se que a pesquisa também se absteve de utilizar dados a respeito da educação especial no período de pandemia ou apresentar quaisquer estratégias para incluir este grupo (UNICEF, 2021).

Por fim, considerando a 2ª edição da pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus da CONJUV, a respeito da educação pública no contexto da pandemia, têm-se que foi produzido um estudo de análise minuciosas de dados a respeito das pessoas que responderam à pesquisa, abordando a distribuição geográfica, faixa etária, a identidade (gênero, raça/cor), as configurações domiciliares, moradia, ocupação, participação social, acesso a equipamentos, acesso à internet, hábitos e cuidados pessoais, demonstrando inclusive questões de saúde e cuidados, assim como o trabalho e a renda dessas pessoas (BRASIL, 2021). Apesar dessa detalhada pesquisa, não há informações ou enfoque a pessoas com deficiência. Ademais, quanto à análise a respeito

da educação e do aprendizado, apresentam dados comparativos entre 2020 e 2021, ao que se refere a interrupção destes, ocorrendo por motivos de para evasão, ações para retomada, ciclo e rede de ensino, conteúdos relevantes durante e após a pandemia da Covid-19, assim como os desafios de aprendizado, evasão em potencial, os motivos para permanência, a quantidade de pessoas que retornaram às aulas presenciais, demonstrando dados sobre os sentimentos desses alunos voltando ao presencial, as diferenças de modelos de educação durante a pandemia e após, as perspectivas de futuro para a educação e dados sobre a realização e avaliação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Sendo essa análise voltada, contudo, ao público geral, não dando qualquer enfoque aos alunos com deficiência em nenhum momento sequer.

Desse modo, a partir da leitura e análise das pesquisas estatísticas objeto desse estudo, constata-se que os dados a respeito dos alunos com deficiência em período pandêmico são invisíveis, de forma que demonstra que a elaboração de ações públicas não alcançaram essas pessoas como deveriam no período da pandemia, e acabaram por aumentar as chances de abandono, tendo em vista a falta de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino. Contudo, para que haja uma adequação das políticas públicas existentes ou até mesmo a formação de novas, é necessário que haja dados para averiguar e embasar a sua elaboração, tendo atenção às necessidades desse público.

Considerações finais

Fica claro, portanto, que o sistema educacional deve ser inclusivo, tanto em aulas remotas quanto em aulas presenciais, no intuito de integrar as pessoas com deficiência, sendo imperativo um olhar atento para essas pessoas e que o assunto seja exposto e discutido, a fim de que se obtenha algum avanço de forma a proporcionar inclusão de acesso aos saberes, englobando todas as demandas educacionais atuais. Dessa maneira, é fundamental considerarmos o papel dos responsáveis pelas políticas sociais que precisam conhecer o contexto e a realidade social, a partir de pesquisas estatísticas e científicas. Além disso, é necessário que haja qualificação dos profissionais envolvidos, acesso ao material didático, infraestrutura e tecnologias que tornem o ensino especial acessível.

Por tudo isso, depois de considerados e analisados os dados das pesquisas objeto desse estudo, por sua vez insuficientes a respeito dos alunos com deficiência em instituições educacionais, educação especial e inclusiva, constatou-se a invisibilidade desse grupo e inacessibilidade à educação por falta de qualidade de ensino que busque alcançá-los, por meio de políticas públicas para um ensino especializado. Observa-se que mesmo havendo normas que busquem resguardar o direito das pessoas com deficiência no meio escolar, percebe-se uma falta da efetividade quanto a aplicação destas, de modo que sequer existem dados e estudos a respeito dos alunos com deficiência na pandemia, impossibilitando, assim, a elaboração de novas propostas de políticas públicas efetivas, que busquem incluir e alcançar essas pessoas em ambientes escolares e sociais, de forma que o ideal é assegurar o desenvolvimento de suas habilidades e incluí-las de forma plena.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições, v. 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência—Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 14 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

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: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 21 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.** Brasília: MEC/SEMESP, 2020b. 124 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 24. abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (CNE/MEC). **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=89051:cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional da Juventude (CONJUV). **Juventude e a pandemia do Coronavírus**. Brasília: Conjuv, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 20 abr. 2022

FCC – Fundação Carlos Chagas. Estudo Desigualdades na educação brasileira: ressignificação do abandono escolar no contexto de pandemia. Fundação Carlos Chagas, **Departamento de Pesquisas Educacionais**, 2021. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/abandono-escolar-e-a-pandemia-no-brasil-efeitos-nas-desigualdades-escolares>. Acesso em: 19 abr. 2022.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HFz9VsDjHFTLsyC-zNQThK9y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Instrumentos de coleta. **PNAD COVID-19** – Questionário de maio e junho. IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc5586.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2020**: Resumo Técnico. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE). Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2021**. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

LOPES, Gonzalo de Alencar. **Sinopse para concursos-V.7**: Direitos das pessoas com deficiência. 1. ed. Salvador: JusPodium, 2020.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Deficiente Mental**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 dez. 1971. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex62.htm>. Acesso em 21 abr. 2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 09 dez. 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 21.abr.2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. ONU, 2006. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wpcontent/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 22 abr.2022.

OMS – Organização Mundial da Saúde. CIDD-2 – **Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad**. Disponível em: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/ciddm_deficiencia_minusvalias.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

OZÓRIO, Francisca Janaina Dantas Galvão *et al.* Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3864>. Acesso em 23. abr.2022.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **Ser Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 28 jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 18, p. 501-519, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/SDWpCmFGWGn69qtRhdqqGSy/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SILVA, Otto Marques da. **A época ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. 1. ed. São Paulo: CEDAS, 1987.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: Reprovação, abandono e distorção idade-série. Unicef, jan. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

UNICEF. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: Ainda é possível mudar 2030. ONU, 2015. *Online*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 22 abr.2022.

16. Os alunos com deficiência nas pesquisas estatísticas no período de pandemia da Covid-19

UNICEF. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4:** Educação de qualidade: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. ONU, 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 22 abr. 2022.

17. Conversas sobre medicalização e patologização da/na primeira infância no contexto da Covid-19

Adriana Cristina Gomes Oliveira¹

Andressa Mafezoni Caetano²

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.17

Resumo:

Trata-se de pesquisa de mestrado em fase de análise dos dados, iniciada em meio ao caos da Covid-19 e, portanto, perpassada pelos desafios dos protocolos de biossegurança sanitários, bem como das tensões entrelaçadas ao acesso às tecnologias digitais nesse tempo pandêmico. Propomos buscar perspectivas potentes de investigação e interlocução em uma instituição de Educação Infantil do Município de Vitória/ES acerca de como os processos de medicalização e patologização têm sido construídos no cotidiano escolar, objetivando compreender como os diagnósticos e laudos médicos têm sido gerados no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e em que medida se entrelaçam às práticas pedagógicas. A pesquisa é de natureza qualitativa e desenvolvida por meio de estudo de caso, utilizando como instrumentos de produção de dados: rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas e narrativas dos professores. Em processo de análise dos dados, evidenciamos o

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES). Professora e Pedagoga na Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Assessora Técnico-Pedagógica da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. E-mail: professora.adri6@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br.

deslocamento do eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções do campo médico ao desconsiderar os acontecimentos no entorno da criança e apontar a necessidade de um “remédio” para acalmar e dar maior concentração. Na fala dos(as) professores(as), revela-se a necessidade de inventar e reinventar novos/outros caminhos pedagógicos, a fim de considerar a diversidade que o âmbito escolar apresenta.

Palavras-Chave: Covid-19. Medicalização. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas Inclusivas.

Introdução

O debate acerca da medicalização da educação e da vida tem crescido em contexto mundial no campo da primeira infância. Assim, ao iniciarmos uma pesquisa mergulhados em um caos mundial e local, no caso, a pandemia da Covid-19, foi necessário promover com mais intensidade processos dialógicos com os sujeitos no campo de pesquisa, a fim de constituir espaços/tempos de escuta atenta e sensível na busca por relatos que ajudassem a compreender os movimentos vividos por esses sujeitos. O cenário pandêmico persistiu no ano de 2021 e ainda persiste, não mais de modo inesperado, porém, com muitas incertezas.

A nova realidade impôs a procura por outras possibilidades pedagógicas que contemplassem os novos desafios, com ênfase aos cuidados com a vida nesse tempo tão atípico para a sociedade. Ancorados em escuta atenta às professoras ao narrarem suas experiências de enfrentamento à realidade imposta pela pandemia da Covid-19 com seus atravessamentos em âmbito pessoal e profissional, implicados nas ações pedagógicas junto às crianças/famílias, trazemos a seguinte narrativa de uma das professoras:

Confesso para vocês, este momento foi assustador, desesperador, e, porque não resumir em uma só palavra: aterrorizante. Ainda muito assustada [...] comecei a participar de várias formações, e, também com a ajuda das colegas que foram primordiais neste momento. Comecei a entender e assimilar o que era necessário aprender para que eu pudesse trabalhar com minhas crianças (Professora Educação Infantil 2).

Diante dos vários desafios/dificuldades, destacamos ainda: as questões socioemocionais que afligiram e ainda afligem os(as) professores(as) e as famílias das crianças; a falta de acesso aos recursos tecnológicos digitais pelas famílias; a indisponibilidade de internet e equipamentos; e a criação e adequação de propostas pedagógicas que contemplem as especificidades da primeira infância dentro das normativas protocolares.

Ressaltamos a ênfase dada ao aspecto da coletividade, principalmente no apoio mútuo, quando da dificuldade de utilização das ferramentas tecnológicas, em alguns casos, por falta de conhecimento e, em outros, por falta da ferramenta, seja pelos professores ou família/criança.

Nesse contexto de falta de acesso aos recursos que promovam o processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário (re)afirmarmos os avanços na perspectiva da educação inclusiva à luz dos direitos humanos, potencializados por legislações nacionais e internacionais, tendo em vista que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (BRASIL, 1994 p. 5).

A pesquisa propõe-se a buscar perspectivas potentes de investigação e interlocução em uma instituição de educação infantil do município de Vitória/ES, acerca de como os processos de medicalização e patologização têm sido construídos no cotidiano escolar, levando-nos à seguinte questão: como os diagnósticos e laudos médicos têm sido gerados nos contextos de um Centro Municipal de Educação Infantil e em que medida se entrelaçam às práticas pedagógicas.

Desenvolvimento

Nesse sentido, problematizar a medicalização e patologização da/na primeira infância implica afirmar o direito à existência de infâncias, pois a patologização no contexto educacional pressupõe um alerta sobre o crescente processo de medicalização que transforma problemas de ordem coletiva, social e política inerentes aos modos de levar a vida em biológico e individual (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Desse modo, faz-se necessário buscarmos caminhos possíveis entrelaçados à ótica de um trabalho coletivo na escola, na

compreensão de que as questões vistas como problemas não podem ter como única causa a individualidade, pois, “quando problemas que estão fora da área médica são definidos em termos de transtornos e abordados como problemas médicos, estamos diante de um processo de medicalização da vida” (UNTOIGLICH *et al.*, 2014 p. 12).

Assim, em meio ao cenário pandêmico, nas narrativas das professoras explicitadas até aqui, interpretamos, dentre as diversas questões apontadas, a necessidade de se (re)inventar na realização do trabalho no campo da educação, exigindo um (re)pensar das práticas pedagógicas, a fim de contemplar as experiências curriculares na educação infantil.

Nesse debate, trazemos a ideia de triangular o referencial teórico no sentido de buscar interlocução com autores que discutem as seguintes temáticas: Medicalização – Moysés e Collares (2013, 2015), Illich (1975), Untoiglich *et al.* (2014); Sociologia da Infância – Sarmiento (2004); Práticas Pedagógicas – Meirieu (2005), entre outros. O objetivo é tensionarmos seus conceitos entrelaçados à nossa trajetória de pesquisa, vasculhando, em suas formulações teóricas, pontos de encontro.

Metodologia

Nesse movimento de composição das redes de conversação, que remetem a novos questionamentos das situações vividas, em uma dimensão da conversação potencializadora da criação, experimentação e recriação de saberes/fazeres do cotidiano escolar como uma comunidade cooperativa e compartilhada, buscamos trazer à tona a potência do diálogo na escola ao resgatarmos o compartilhar de experiências em uma reflexão das práticas educativas.

Desse modo, nessas conversas ocorridas em momentos previamente agendados por meio de entrevistas semiestruturadas, rodas de conversas e narrativas das professoras, buscamos dialogar acerca de princípios importantes na perspectiva da educação infantil no que tange às práticas pedagógicas atravessadas pela concepção de infância, de ensino e de aprendizagem, explicitadas nos documentos nacionais e municipais da rede em questão, bem como problematizar acerca dos conceitos que abarcam a medicalização e patologização da/na primeira infância.

Nesse sentido, como parte do planejamento do CMEI, foi possível realizar momentos de conversas com os(as) professores(as) sobre os desafios e possibilidades de enfrentamento ao contexto pandêmico no trabalho pedagógico, por meio de três encontros presenciais, seguindo todos os protocolos sanitários de biossegurança divulgados pelos órgãos competentes (uso de máscara, distanciamento social de dois metros e higienização das mãos), com duração de três horas cada; rodas de conversas em três encontros virtuais, com carga horária total de seis horas via Google Meet, seguindo orientações do; onze entrevistas semiestruturadas, organizadas de modo presencial em dois momentos: 1º: assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012); 2º: realização das entrevistas semiestruturadas com duração de 30 a 40 minutos cada para posterior transcrição.

Ancorado na natureza investigativa que a pesquisa qualitativa pressupõe por meio de estudo de caso, o grande desafio do pesquisador é Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, Brasília, 24 de fevereiro de 2021 trabalhar os dados de forma que seja possível apreender e compreender a realidade social em que está inserido o problema escolhido para a investigação, a partir da realização de uma análise minuciosa das informações coletadas.

Resultados e discussão

No diálogo entre o dizer e o fazer (des)caminhos para as práticas pedagógicas não medicalizantes no contexto da educação infantil, suscitamos o debate a respeito da dificuldade em promover mudanças, sejam elas em âmbito pessoal ou coletivo, bem como enxergar o diferente como potência dos modos de inventar e reinventar novos/outros caminhos, conforme expressa uma das professoras nas rodas de conversa:

os caminhos a gente tem, e eles não são difíceis não, para a gente percorrer e mudar, [...] porque é muito mais fácil continuar tudo ali “direitinho”, as crianças obedecendo na hora que a gente quer, do que fazer coisas diferentes (Professora Educação Infantil).

Nessa discussão, outra professora diz: “[...] trata-se de se abrir para o novo, o diferente. É necessário flexibilizar o olhar para a criança, para que seja ela mes-

ma, abrindo-se para as diferenças, que podem colaborar com a aprendizagem” (Professora de Educação Infantil).

Vale ressaltar que, nas conversas, as professoras apontam a importância de desconstruir o ideário de crianças iguais, a fim de tirar o foco das questões voltadas ao comportamento com vistas a evidenciar a diversidade de oportunidades pedagógicas. Assim, faz-se necessário criar proposições educativas diferenciadas por interesse, bem como buscar interrogar-se: quais os outros modos de ensinar? O que a criança quer aprender? Em que medida o professor deve estar no controle de tudo?

Nesse contexto, apontamos como evidências na pesquisa as questões de origem histórico-social transformadas em questões meramente biológicas e individuais, desconsiderando os acontecimentos no entorno da criança e concentrando nela os problemas ditos de comportamento. Assim, na análise dos laudos médicos disponibilizados pela Secretaria de Educação de Vitória/ES, encontramos a prescrição dos seguintes medicamentos: Risperidona e Clonidina. Dentre as especialidades que prescrevem tais medicamentos, estão: Neurologista, Pediatra, Neuropediatra e Psiquiatra.

Considerações finais

Diante das considerações tecidas com a produção de dados e o referencial teórico triangulado acerca da medicalização, sociologia da infância e práticas pedagógicas, evidenciamos formulações teóricas no que tange à concepção de criança, que, segundo Untoiglich *et al.* (2014), processa experiências singulares constituídas por elementos de seu mundo interno e externo. Por sua vez, Sarmiento (2004) aponta para a criança produtora de cultura, que veicula formas específicas de simbolização do mundo. Desse modo, as práticas pedagógicas devem contemplar a diversidade que se apresenta no contexto escolar, cuidando para não concentrar no biológico e individual questões peculiares da primeira infância, nem mesmo transferir tais peculiaridades para o campo da saúde.

Nesse debate, Meirieu (2005 p. 28) traz a ideia de um coletivo solidário que requer uma “[...] ‘Escola que una’, uma Escola que possa fundir um coletivo no interior do qual diferenças possam ser expressas, sem que isso abale suas estruturas [...]”. Nesses termos, Collares e Moysés (2015) nos chamam a atenção para a

necessidade de problematizar o deslocamento da discussão político-pedagógica para causas pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à educação.

Assim, faz-se necessário problematizar acerca do efeito da medicina na cultura, em uma interferência na organização dos grupos sociais ao deixarem de buscar saídas coletivas para os problemas que se apresentam. Isto é, a sociedade perde a capacidade de implicar-se nos seus próprios problemas, causando a perda da autonomia e, como consequência, o enfraquecimento da coletividade.

Referências

- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: CONEP, 24 fev. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 2015.
- ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde**: nêmesis da medicina. Tradução José Kosinski de Cavalcanti. 3. ed. [S. l.]: Nova Fronteira, 1975.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 41-64.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas socioeducacionais sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

UNTOIGLICH, G. *et al.* **Em la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz**: la patologización de las diferencias em la clínica y la educación. 1. ed. 1. reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014.

18. Produção de aulas assíncronas como prática pedagógica remota no ensino de Libras

Graziéli Venturine Ahnert Bernardo¹

Rita de Cassia Cristofoleti²

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.18

Resumo:

Devido à pandemia instalada no ano de 2020, com as aulas acontecendo de forma remota, o distanciamento entre professor e aluno e o acesso a muitos cursos de formação continuada voltados para a educação digital, surge então o uso da videoaula de forma assíncrona como uma ferramenta potente que possibilita o vínculo entre professor e aluno e mantém um contato maior entre família/escola, capaz de melhorar o ensino-aprendizagem nas práticas educativas no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa ferramenta viabiliza a interação entre professor e aluno no ensino dos sinais de forma lúdica e dinâmica, estimulando a brincadeira, além de dar suporte aos pais nos procedimentos das realizações das demais atividades. Essa pesquisa tem como objetivo trazer essa prática inovadora na educação remota, utilizadas nas aulas assíncronas como ferramenta pedagógica trabalhando a interação e a brincadeira, garantindo os objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco na Língua Brasileira de Sinais.

1 Pesquisadora; Mestranda da Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica; Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus, Espírito Santo. E-mail: grazieliahnert@yahoo.com.br.

2 Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas; Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus, Espírito Santo. E-mail: rita.cristofoleti@ufes.br.

Palavras-Chave: Distanciamento. Ferramenta digital. Ensino-aprendizagem. Prática Educativa. Libras.

Introdução

A pesquisa tem origem nas práticas pedagógicas já vivenciadas na educação infantil sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), em que trazemos uma bagagem profissional na área da Libras e uma inquietação diante do ensino dessa língua que tem aguçado a reflexão e o diálogo sobre sua inserção, bem como as práticas necessárias para efetivar a aquisição na educação infantil. Levando em consideração que é a segunda língua oficial do Brasil, a inserção dessa língua já é uma realidade, amparada por lei, para o ensino superior.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, situação expressa no art. 2º do referido decreto, estabelece, no artigo 3º, que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério (em nível médio e superior) e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, implantando-a, ainda, como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e educação profissional (BRASIL, 2005). Com o advento da pandemia, viu-se a dificuldade da continuação das práticas pedagógicas, obrigando as pessoas a viverem em isolamento social.

Pensando nesse novo modo de trabalho remoto, surgem então alguns questionamentos. Em tempos de pandemia, o que fazer? Como ficam os diálogos das escolas, das famílias? Como ficam os tempos? Como alcançar todas as crianças, pensando nas condições de vida de cada estudante, as peculiaridades com que se deparam no contexto escolar? Como garantir a acessibilidade curricular? E como se daria essa acessibilidade? Como fica a interação professor/aluno, aluno/professor?

Os desafios impostos pela situação nos provocam a pensar na diversidade, no diferente e em novas estratégias e possibilidades, na potência que há no professor em se reinventar e superar, trazendo ações concretas, assumindo o seu papel de educador. O educador não deve transferir suas ações para a

família, mas deve criar caminhos, pensando em novas práticas, mediando o conhecimento e estreitando relações entre família e escola, garantindo, assim, o direito de aprendizagem do aluno.

Desenvolvimento

A Libras é a língua natural do surdo e ocorre na modalidade visual-espacial. Permite uma comunicação efetiva entre e com o surdo, representando valores culturais, sociais e científicos dessa comunidade (QUADROS; SHMIEDT 2006). Assim, não somente a língua de sinais deve ser inserida na educação de surdos, mas também a cultura e o repensar das práticas nas escolas inclusivas, efetivando uma escola para todos, que respeite e acolhe as diferenças. Destacamos que, de acordo com a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), embora se trate de uma linguagem que representa uma minoria linguística em uma modalidade diferente do português, a Libras é reconhecida como idioma pelo fato de possuir todos os níveis próprios das línguas orais auditivas.

No que concerne os espaços da educação infantil, acreditamos que a Libras pode ser inserida nos contextos de brincadeira. Brincar é aprender, e na brincadeira reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas, utilizando a ludicidade, como músicas, jogos e brincadeiras por meio de videoaulas, facilitando a aquisição dessa segunda língua que aprenderão brincando. Segundo Vigotski (1998, p. 137) “a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança. Será também um importante indicador do desenvolvimento dela, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em uma educação que esteja acontecendo remotamente.

Nesse viés, o professor deve promover oportunidades práticas que sejam apropriadas à criança com interesses diferentes, e a escola tem esse papel fundamental de mediar esses conhecimentos, aproximando o indivíduo dessa segunda língua oficial, como trata Vigotski (1998) em dois de seus vários conceitos: *nível de desenvolvimento real ou atual e zona de desenvolvi-*

mento proximal (ZDP) ou imediato. O primeiro constitui-se nos conhecimentos que a criança já possui e o que ela consegue realizar sozinha. O segundo são os conhecimentos que a criança terá capacidade de se apropriar por meio das mediações culturais ao longo de sua vida, isto é, o intervalo entre o que é capaz de realizar sozinha e o que será capaz de fazer com a mediação do outro mais experiente. Conforme suas palavras, a ZDP:

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

É notável a importância do professor frente ao ensino de novos saberes atuando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do estudante a partir do contato com uma nova língua, criando possibilidades de elevar o nível de desenvolvimento real, potencializando seu desenvolvimento e valorizando a diversidade cultural e linguística numa perspectiva inclusiva. Ao professor também cabe, mesmo em tempos de pandemia, continuar atuando na ZDP, trazendo novas ferramentas e possibilidades de atuação. Portanto, por meio deste estudo, pretendemos compor reflexões e investigações de práticas educativas aplicáveis, com suas possibilidades e desafios durante o período de ensino remoto.

Metodologia

Esta pesquisa é denominada pesquisa qualitativa, fundamentada na pesquisa participante, e está em processo de construção. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados são focados na observação participante das práticas educativas e das relações de ensino realizadas na sala de aula de uma turma de quatro anos da educação infantil no município de São Gabriel da Palha-ES, assim como anotações das observações em diário de campo e o registro de algumas atividades realizadas pelos alunos.

Trata-se de uma pesquisa participante voltada para a observação e análise de novas práticas lúdicas do fazer pedagógico, com foco nas interações sociais e nas relações de ensino que ali se manifestam. Essa opção metodológica cumpre com os pressupostos teóricos propostos por Vigotski (1998), segundo os quais, o desenvolvimento humano deve ser compreendido de modo materialista histórico-dialético, buscando, nas experiências concretas de existência, as especificidades da formação humana. Consideramos que a adoção de uma determinada perspectiva teórica implica, necessariamente, maneiras específicas de se observar, compreender, analisar e explicar os processos em estudo.

Tendo como base as experiências e práticas relatadas durante a coleta de dados, estes serão organizados enfatizando as práticas e estratégias pedagógicas eficazes para o processo da aquisição da língua de sinais para a educação infantil.

Resultados e discussão

A pesquisa está em andamento, assim como a organização dos dados, mas, a partir de algumas vivências durante as aulas remotas para a educação infantil, notamos a participação, o envolvimento das famílias e a empolgação das crianças por meio de devolutivas em forma de vídeo e áudio em redes sociais e aplicativos de mensagens.

Certa ocasião, estudando sobre a Consciência Negra, os alunos foram levados a refletir sobre o tema, sendo apresentado em aula assíncrona e enviado às famílias materiais para a confecção da boneca Abayomi, que é um símbolo de resistência e tradição africana. Todas as etapas dessa construção foram orientadas por meio da videoaula. Para avaliação, pedimos a devolutiva das atividades em forma de fotos das bonecas produzidas no grupo da sala previamente organizado para interação e socialização.

A experiência que as crianças tiveram na confecção e socialização dos trabalhos, bem como no conhecimento adquirido por meio da aula, deixa clara a importância e a relevância das aulas assíncronas desenvolvidas com a turma durante o período da suspensão das aulas presenciais. A interação acontecendo nos comentários das crianças em forma de áudio no grupo e a empolgação

demonstravam que esse era o caminho certo para manter o vínculo e dar continuidade ao processo de aprendizagem, mesmo em tempos de aulas remotas.

Em relação à Língua Brasileira de Sinais, o contato era realizado concomitante às práticas pedagógicas já existentes na grade curricular, principalmente a partir de cantigas e contações de história.³

Tanto familiares como alunos demonstravam interesse na aprendizagem da Libras a cada vídeo com interpretação. Muitas famílias realizavam a devolutiva a partir da reprodução dos vídeos feitos pelas crianças, demonstrando, assim, a importância dessa ferramenta tanto para manter o vínculo escola/família quanto para o ensino da Libras e conteúdo da grade curricular.

Considerações finais

Este estudo traz reflexões sobre as práticas educativas no ensino de Libras para a educação infantil durante o ensino remoto. Nesse sentido, é importante considerar que permear a introdução da Libras na educação infantil remotamente de forma prazerosa é a base de uma educação com significado, complementando a ação da família e da comunidade, e que facilitará assim sua aquisição de forma mais adequada, utilizando o brincar. Também tivemos a intenção de levantar hipóteses de aprendizagem que auxiliem na proposição de um ensino e aquisição da Libras em uma turma de pré-escola, no município de São Gabriel da Palha-ES, partindo da realidade local e da necessidade que os próprios envolvidos no processo de escolarização de crianças da educação infantil destacaram como relevantes, tendo em vista o direito de aprender, que é de todos, e o respeito à diferença.

3 Uma demonstração da prática pedagógica desenvolvida pode ser vista por meio do link: <https://youtu.be/3Kqn812GwFQ>. Acesso em: 13 jul. 2022.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.625, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000. Acesso em: 08 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira De Sinais – libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

19. Práticas inclusivas por meio da literatura: o audiolivro como possibilidade de acesso a histórias destinadas à infância em tempos de pandemia

Caroline dos Santos Florentino de Barros¹

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel²

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.19

Resumo:

Porta de entrada para o universo da leitura, as literaturas destinadas à infância podem estimular a criatividade, a criticidade, a reflexão, além de serem recursos para o estímulo e desenvolvimento da leitura. Na intenção de favorecer o acesso a obras literárias a uma diversidade de crianças, dentro e fora das instituições de ensino, os recursos de tecnologia assistiva podem ser utilizados como aliados para viabilizar a aproximação de todos. Dessa forma, a utilização do audiolivro com uma diversidade de crianças, inclusive cegas ou com baixa visão, pode favorecer o acesso a obras de encantamento que viabilizam o desenvolvimento da imaginação e da fantasia, principalmente em tempos de pandemia. Além disso, no período de ensino remoto, crianças que tinham acesso a obras na escola ficaram sem essa opção em suas casas. No espaço virtual, o compartilhamento de um material é mais viável. A partir dessa perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo de verificar como publicações de artigos acadêmicos têm discutido a literatura infantil em audiolivros como

1 Mestranda do Programa de Mestrado em Ensino e suas Tecnologias – Instituto Federal Fluminense (IFF) Campos dos Goytacazes. E-mail: barros.florentino@suite.iff.edu.br.

2 Professora do Instituto Federal Fluminense (IFF) Campos dos Goytacazes. E-mail: iribeiro@iff.edu.br.

meio de acesso a textos literários voltados para infância em tempos de pandemia. Como percurso metodológico, efetuou-se um levantamento de artigos publicados entre 2020 e 2022 realizando-se uma pesquisa sistematizada nas bases de dados SciELO, Periódicos Capes e Google Acadêmico, utilizando-se de critérios de inclusão e exclusão. Após a análise das publicações, realizou-se a reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento de práticas inclusivas a partir da utilização de recursos de tecnologia assistiva.

Palavras-Chave: Literatura infantil, audiolivro, recursos de tecnologia assistiva, práticas inclusivas.

Introdução

A literatura é importante para o desenvolvimento das crianças, pois possibilita que novas experiências sejam vivenciadas e que o infante tenha mais repertório para criar e para dialogar com a sociedade. O audiolivro (ou *audiobook*) permite que o texto literário seja acessado de forma diferente. O recurso pode ser interessante para qualquer criança. Entretanto, especificamente para crianças cegas ou com baixa visão, o audiolivro pode ser uma forma alternativa para desfrutar de diferentes histórias, principalmente no período em que foi necessário o isolamento social devido à pandemia instaurada pelo novo coronavírus (COVID-19).

Além desta introdução, o presente trabalho traz, em seu desenvolvimento, uma breve revisão de literatura sobre a temática abordada. A metodologia descreve o percurso do trabalho e a revisão sistematizada de literatura. Na seção destinada aos resultados e à discussão, são apresentadas as especificidades dos textos selecionados e a análise dos resultados obtidos. Por fim, têm-se as considerações finais e as referências utilizadas neste texto.

Com o objetivo de verificar como publicações de artigos acadêmicos têm discutido a literatura infantil em audiolivros como meio de acesso a textos literários voltados para infância durante a pandemia, a pesquisa busca ainda fomentar discussões que envolvam a temática e que favoreçam a promoção de práticas inclusivas.

Desenvolvimento

A literatura infantil é um rico recurso para o estímulo da leitura e para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade, pois:

[...] estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente (COELHO, 2000, p.16).

O livro impresso é extremamente importante para a literatura. Entretanto, diferentes meios e recursos tecnológicos podem contribuir para que as histórias sejam acessíveis a uma pluralidade de pessoas em um período em que as pessoas foram aconselhadas a realizar o isolamento social para se protegerem e evitarem a contaminação do vírus SARS-CoV-2.

O audiolivro, ou livro falado, ganhou maior notoriedade no Brasil a partir dos anos de 1960. Na ocasião, a gravadora Continental, de São Paulo, produziu a “Coleção Disquinho”, com contos para crianças (BARBOSA, 2017). Com o desenvolvimento de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o audiolivro pode contribuir ainda mais para que estudantes cegos ou com baixa visão, por exemplo, consigam ter acesso a diferentes gêneros literários infantis por meio de “[...] recursos que contribuem para proporcionar vida independente” (HEIDRICH; SANTAROSA, 2003, p. 6) para todas as pessoas.

Além disso, trata-se de uma opção para contextos nos quais a disponibilização de livros impressos seja inviável, como no período de ensino remoto. A partir de março de 2020, o distanciamento social foi adotado em vários lugares do mundo na tentativa de conter a disseminação do coronavírus, que originou a pandemia na qual ainda se vive em 2022. Em vários lugares, foram praticamente dois anos letivos de aulas remotas. Professores e professoras utilizaram principalmente, quando possível (já que parte da população não é digitalmente incluída), recursos digitais para dar continuidade às atividades de ensino. No espaço virtual, o compartilhamento de materiais é facilitado. Para Lévy (2003), é a prática do compartilhamento que torna o ciberespaço mais rico e a formação da inteligência coletiva possível.

Assim, o audiolivro não deve ser pensado para substituir o livro impresso, mas para ser uma alternativa, principalmente para pessoas com alguma necessidade especial. No caso de estudantes cegos ou com baixa visão, a utilização dos livros em braile nem sempre é desejada pelas crianças. Assim, o audiolivro seria mais uma forma de aproximação do estudante com a cultura literária, com atividades formativas de deleite e de encantamento.

Metodologia

O percurso metodológico definiu-se a partir da realização de uma revisão sistematizada de literatura para atender ao objetivo do presente trabalho. Dessa forma, Sampaio e Mancini (2007) afirmam que esse tipo de pesquisa pode auxiliar investigações a serem desenvolvidas futuramente sobre outros temas e fundamentar discussões vindouras.

Para a fundamentação da proposta apresentada no presente trabalho, realizou-se uma busca nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e Periódicos Capes, priorizando artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2012 e 2022, elaborados em português, a partir dos descritores “audiolivro” AND “deficiência visual” AND “pandemia”.

Resultados e discussão

Ao realizar-se a pesquisa nas bases de dados, amparada nos critérios estabelecidos, obteve-se como resultado da busca trinta artigos no Google Acadêmico e nenhum artigo nas bases SciELO e Periódicos Capes. Por relevância, foram selecionados quatro artigos. No quadro 1, encontram-se os artigos selecionados para serem analisados e identificados a partir da numeração do título, autores e ano de publicação.

Quadro 1 – Artigos selecionados

Nº	Título do artigo	Autores	Ano
01	Astros: design de livro infantil audiovisual acessível.	Bruna da Silva Souza, Eduardo Cardoso, Tiago Coimbra Nogueira.	2022
02	Audiolivros e podcasts como ferramenta de acessibilidade para deficientes visuais em sala de aula.	Tiago Viégas Zamberlan et al.	2021
03	O uso das tecnologias assistivas na mediação da informação em biblioteca escolar: acessibilidade para alunos com deficiência visual.	Ana Cristina de Almeida Costa e Tania Chalhub	2021
04	Leis, normas e tipologias: livros acessíveis para pessoas com deficiência sensorial.	Lisânia Cardos Tederixe.	2022

Fonte: organização própria.

Abaixo, os objetivos dos artigos selecionados, para fins de análise.

Quadro 2 – Objetivos dos artigos selecionados

Número do artigo	Objetivo dos artigos
01	Compreender o público-alvo e os processos de criação de livros acessíveis.
02	Esta pesquisa é movida pela aposta na inclusão da pessoa com deficiência visual através de audiolivros e podcasts, como uma alternativa de leitura mais humanizada em comparação à utilização de sintetizadores de voz automáticos ou livros em Braille.
03	Discutir a literatura de Ciência da Informação sobre metodologias para acessibilidade de usuários com deficiência visual em bibliotecas escolares, visando contribuir com a inclusão eficaz desses usuários no meio informacional.
04	Trazer informações, por meio de uma pesquisa bibliográfica, sobre os tipos de produção técnica de livros para pessoas com deficiência visual (cego e baixa visão) e auditiva.

Fonte: organização própria.

Nota-se, a partir dos objetivos dos artigos selecionados, que as discussões a cerca das práticas inclusivas por meio da literatura de infância, consideran-

do os audiolivros como possibilitadores de novas perspectivas principalmente em tempos de pandemia, encontram-se em situação de avanço.

No artigo 01, os autores enfatizam que “a realização deste trabalho permitiu confirmar a importância de oferecer às pessoas a escolha de como elas querem ler o material” (SOUZA; CARDOSO; NOGUEIRA, 2022, p. 92), tendo algum tipo de deficiência ou não, desenvolvendo práticas inclusivas.

O artigo 02 destaca que “se as ferramentas para a produção de audiolivros e podcasts forem utilizadas em sala de aula, uma biblioteca ainda maior de conteúdo acessível poderá ser criada” (ZAMBERLAN *et al.*, 2021, p. 4), permitindo que uma diversidade de pessoas tenha acesso.

O terceiro artigo foca nas possibilidades apresentadas nas bibliotecas escolares e sugere que sejam firmadas parcerias com instituições especializadas para facilitar o acesso durante o período de isolamento social. “Para isso é preciso derrubar o paradigma do preconceito e promover a acessibilidade atitudinal em primeiro lugar. Dessa forma, pode-se aumentar o protagonismo e autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais” (COSTA; CHALLUB, 2021, p.13).

No artigo 4, “Pode-se também destacar que o avanço tecnológico propiciou novos formatos de livros que permitiram a inclusão desse público” (TEDERIXE, 2022, p. 8), público esse definido como pessoas cegas ou com baixa visão, criando pontes para que todos consigam desfrutar de extraordinárias experiências literárias, mesmo estando ausentes fisicamente do contexto escolar.

Nesse caminho, confirma-se a importância e a relevância de discussões tão ricas envolvendo a temática da pesquisa. Torna-se, assim, urgente a ampliação de estudos e publicações sobre a temática, para que fundamentem diálogos vindouros.

Considerações finais

A oferta de acesso à literatura destinada à infância de forma mais igualitária, em diferentes meios e suportes, pode garantir que todas as crianças desfrutem dos benefícios gerados pelo contato com as obras literárias. Considerando-se os estudantes com deficiência visual, o *audiobook* é um ca-

minho para ampliar as possibilidades de inclusão dentro e fora de sala de aula. Assim, torna-se necessário investir em ações outras e estudos outros que corroborem a propagação de práticas inclusivas e de discussões sobre a temática.

Referências

- COSTA, A. C. A.; CHALLUB, T. O uso das tecnologias assistivas na mediação da informação em biblioteca escolar: acessibilidade para alunos com deficiência visual. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/184665/171844>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- BARBOSA, R. de O. Ouvidos para ler: contextualizando audiolivro, leitura e Entretenimento. **Revista Brasileira de História da Mídia**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 231-246, 2017. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/6072>. Acesso em: 13 maio 2022.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- HEIDRICH, R. O.; SANTAROSA, L. M. C. Novas tecnologias como apoio ao processo de inclusão escolar. **RENOTE**: Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13638/7717>. Acesso em: 09 jul. 2022.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- MACHADO, Arlindo. Fim do livro? **Estudos avançados**, [s. l.], v. 8, p. 201-214, 1994.
- SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689>. Acesso em: 20 maio 2022.
- SOUZA, B. S.; CARDOSO, E.; NOGUEIRA, T. C. Astros: design de livro infantil audiovisual acessível. **GEMINIS**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 68-95, 2022. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/669>. Acesso em: 09 jul. 2022.
- TEDERIXE, Lisânia Cardoso. Leis, normas e tipologias: livros acessíveis para pessoas com deficiência sensorial. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, [s. l.], v. 3, n. 4, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1322/1034>. Acesso em: 09 jul. 2022.

ZAMBERLAN, Tiago Viégas *et al.* Audiolivros e podcasts como ferramenta de acessibilidade para deficientes visuais em sala de aula. **Salão do Conhecimento**, [s. l.], v. 7, n. 7, 2021. Trabalho apresentado na 21ª Jornada de Extensão, 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/20899>. Acesso em: 01 maio 2022.

20. Atendimento educacional especializado: adequação curricular, práticas pedagógicas e COVID-19

Daisy Carla Montanha Cordeiro Cardoso¹

Elaine Cristina de Moura Gomes²

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.20

Resumo:

No mês de dezembro de 2019, o coronavírus (SARS-CoV-2) foi detectado em Wuhan, na China. No dia 31 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu a doença como COVID-19, e no dia 11 de março tornou-se uma pandemia assustadora. O cenário de pandemia estabeleceu novas exigências no atendimento, e no contexto escolar não foi diferente, dessa forma, o atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com deficiência de forma remota se fez necessário, incluindo adequações curriculares. **Objetivo:** Identificar como se apresentaram as adequações curriculares para discentes com necessidades educacionais especiais da educação infantil na prática pedagógica, durante a pandemia. **Hipótese:** a possibilidade da adequação no contexto curricular, sendo que os professores podem estar vivenciando situações desafiadoras, e essa realidade pode estar exigindo o reajuste da rotina. **Método:** Foram feitas pesquisas nas bases de dados bibliográficas Google Acadêmico e SciELO. Foram utilizadas publicações do período de 2019 a 2021, que constassem no assunto, título, resumo ou palavras-chave todos os descrito-

1 Mestranda em Educação Especial (Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho"); coordenadora de serviços sociais, assistente social, pesquisadora, Marília, SP. E-mail: daisy.cardoso@unesp.br.

2 Professora, pesquisadora, especialista em Educação Especial (Faculdade Unina), Marília, SP. E-mail: elainegb7@hotmail.com.

res: “currículo”, “AEE”, “COVID-19”, “pandemia”, “adequação curricular”, “práticas pedagógicas”, ou pesquisas na educação em tempos de COVID-19, conectados pelo operador booleano AND escrito em letras maiúsculas. **Resultados:** o ensino remoto não foi uma experiência positiva. As escolas de educação especial apresentam pouco preparo no fornecimento de seus serviços por meio das plataformas digitais ou intervenções domiciliares, e o processo de ensino no modo remoto se tornou exaustivo tanto para o professor quanto para as famílias.

Palavras-chave: Currículo. AEE. Prática Pedagógica. Adaptação. COVID-19.

Introdução

Devido ao cenário da pandemia ocasionado pelo novo coronavírus (COVID-19), o isolamento social tornou-se uma medida fundamental para a proteção dos indivíduos e, conseqüentemente, acarretou a suspensão das aulas presenciais, estabelecendo o sistema de ensino remoto (SILVA, L., 2021). A partir da suspensão das atividades escolares, os pais se tornaram os protagonistas na participação e ensino de seus filhos, assumindo o acompanhamento das atividades escolares em sua residência (MAHAPATRA; SHARMA, 2021).

O atendimento educacional especializado (AEE) da pessoa com deficiência na educação enfrentou diversas barreiras. O vínculo família e escola teve de ser fortalecido para esse atendimento à distância, entretanto, alguns fatores foram dificultadores tanto para familiares quanto para o professor. Um deles foi o acesso aos recursos tecnológicos, que, apesar de ser um dos viabilizadores do processo de ensino-aprendizagem, para muitos que se encontravam em situação de vulnerabilidade esse método foi um agravante, seja econômico, seja pela falta de familiaridade com as ferramentas. Já o professor teve de adequar seu currículo, mesmo com certa insegurança, além de organizar os recursos pedagógicos, de forma que a família participasse. Assim, buscou-se identificar como se apresentaram as adequações curriculares para estudantes com AEE da educação infantil na prática pedagógica durante a pandemia (NASCIMENTO; SOUSA; VERSOLATO, 2020).

Desenvolvimento

Antes de pensar em adequação curricular para estudantes com necessidades educacionais especiais, é preciso compreender o que é o currículo. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (redação dada pela lei 12796, de 2013):

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

Em relação às necessidades de adequações no currículo e à importância no AEE para estudantes público da educação especial, pode-se perceber, pelas falas, que estas não parecem estar amparadas por objetivos traçados para esses educandos (SILVA, G.; CRESPO; CAMARGO, 2019). A práxis pedagógica do professor foi desafiadora, e as formas de mediação do ensino tiveram de ser adaptadas para os moldes do ensino remoto. Desafios como enxergar o AEE em um molde de atendimento emergencial de ensino, que não se apresenta dentro da escola regular, pois as plataformas on-line disponibilizadas pelos governos não foram planejadas para esse público. O professor de AEE ainda teria que pensar em como essa atividade poderia ser planejada (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021; SILVA, E.; SILVA, N.; SANTOS, 2020).

Devido à suspensão das aulas presenciais e exigências estabelecidas por decretos dos governos dos estados, no Brasil, os municípios tiveram que se adequar à nova modalidade de ensino em cenário emergencial a partir da movimentação, de forma colaborativa, na comunidade escolar, em que todos se envolveram. As plataformas on-line disponibilizadas para o aprendizado à distância exigiram qualificação do professor para utilização desse suporte e, assim, auxiliar as famílias na participação e acompanhamento de forma efetiva na rotina acadêmica dos alunos (BRASIL, 2020).

Metodologia

Na pesquisa bibliográfica, seguiu-se com fases sugeridas pela literatura, visando estruturá-la. Na primeira etapa, realizou-se a identificação do tema, posteriormente concordando com o problema de investigação e o objetivo geral deste estudo.

O levantamento dos artigos deu-se em bases de dados nacionais, a fim de localizar pesquisas atuais sobre as adaptações curriculares e o atendimento educacional especializado em período de pandemia. Em seguida, foram determinados os critérios para a elegibilidade e as estratégias de buscas nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO. Para esta pesquisa, foram estabelecidos os critérios de inclusão de artigos no período de 2019 a 2021, constando no assunto, título, resumo ou palavras-chave os descritores: “currículo”, “adaptações curriculares”, “necessidades educacionais”, “pandemia”, “AEE”, “família”, “criança”, “educação especial”, ou artigos relevantes na área da educação e práticas pedagógicas em tempos de COVID-19, conectados pelo operador booleano AND, escrito em letras maiúsculas.

Foram encontrados quinze artigos, sendo que seis deles elencaram os critérios de inclusão. Como critérios de exclusão desta pesquisa, ficou definido: nove artigos excluídos foram analisados e considerados impróprios aos critérios de inclusão. A busca a partir do ano de 2019 ocorreu devido à pandemia ter começado em outros países neste ano, e foi feita por duas autoras em equipamentos diferentes, sendo que os resultados se apresentaram semelhantes pelas pesquisadoras. A seguir, foi realizada a coleta de dados nas bases, a análise do conteúdo e fases seguintes: 1) leitura dos títulos e resumos dos artigos; 2) leitura dos artigos que atenderam aos critérios de inclusão. Para finalizar, foram analisados os pontos relevantes, considerando o título, autores, resumo, palavras-chave, ano, periódicos e objetivos. Na última etapa, a análise de categorias, de acordo com a finalidade deste estudo, sendo elas: métodos utilizados e resultados relevantes do estudo, conclusões e propostas para pesquisas futuras.

Resultados

Através dos textos pesquisados no início de maio de 2022, foi possível encontrar quinze artigos. Na base de dados Google Acadêmico: onze, SciELO:

quatro. Posterior à finalização do levantamento bibliográfico, realizou-se uma revisão dos títulos e resumos dos artigos encontrados. Foram descartados nove artigos, sendo que, na fase inicial, foram excluídos: 7 do Google Acadêmico, 2 da SciELO. Na fase posterior, foram incluídos seis artigos para análise, que receberam a revisão na fase 3. Em seguida, foi feita a investigação sistemática a partir de artigos sobre adequações curriculares para estudantes do AEE da educação infantil na prática pedagógica durante a pandemia. Foram localizados um estudo referente a 2019, dois de 2020 e três de 2021. Em relação à quantidade de participantes, apenas dois artigos apresentaram envolvidos na pesquisa. Os dados mais relevantes dos artigos é que um estudou dezenove professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e outro pesquisou dois professores da rede municipal.

O estudo de Silva, L. (2021) aponta que, em relação às crianças com deficiência, o sistema de ensino remoto diante da pandemia não foi uma experiência positiva. Mahapatra e Sharma (2021) demonstram que a maioria das escolas de educação especial tem pouco preparo no fornecimento de seus serviços por meio das plataformas digitais ou intervenções domiciliares. Nascimento, Souza e Versolato (2020) afirmam que o processo de ensino no modo remoto se tornou exaustivo tanto para o professor quanto para as famílias, e Silva, G., Crespo e Camargo (2019) destacam que o professor necessita de preparo efetivo para o trabalho com a criança com deficiência, e que as adequações curriculares são um desafio para uma condição de aprendizagem efetiva.

Os autores Camizão, Conde e Victor (2021) exploraram que a prática pedagógica do professor de educação especial é desafiadora, pois o trabalho requer uma atenção especial às especificidades de cada estudante, passíveis de identificação no atendimento mais próximo e rotineiro, atendimento este que não foi possível na pandemia. Então, nesse formato de atendimento, o vínculo com as famílias foi fortalecido, mas os objetivos da aprendizagem não foram alcançados. O estudo de Silva, E, Silva, N. e Santos (2020) mostrou que os professores, os alunos e suas famílias, após a inserção da educação remota, enfrentaram inúmeros desafios, e diversos foram os impactos causados por ela, considerando que as tecnologias, mesmo inseridas em muitas escolas, ainda não haviam sido usadas como principal recurso didático. As pesquisas executadas centralizaram-se em locais como Colômbia (Bogotá), Índia, Pelotas e Santo André.

Discussão

Conforme aponta Silva, L. (2021), a realidade da inclusão no ensino remoto demonstra que tratar os estudantes com deficiência de forma segregada impede que eles tenham acesso à educação. O estudo de Mahapatra e Sharma (2021) reforça que a criança com deficiência apresentou uma situação mais desfavorecida com a suspensão das suas atividades educativas e profissionais na sequência desta pandemia.

O artigos encontrados nesta pesquisa bibliográfica dos autores Camizão, Conde e Victor (2021) e Silva, E., Silva, N. e Santos (2020) revelaram que o ensino remoto é seletivo, e elaborar uma proposta de educação especial mediante essa condição tornou-se um grande desafio. Acerca da situação educacional no país, considerando o impacto para os estudantes, os professores e familiares precisaram se adaptar a um novo contexto escolar (SILVA, E.; SILVA, N.; SANTOS, 2020). Em contraponto, destacam-se impactos positivos, visto que docentes relataram que passaram a ter mais vínculo com as famílias.

Considerações finais

A análise dos artigos revisados mostrou que a COVID-19 gerou desafios para professores de crianças com deficiência e suas famílias, mesmo com as adaptações curriculares e a parceria entre família e escola. Notou-se que a pandemia acarretou impactos para o professor, considerando que ele necessitou de preparo efetivo para o trabalho com a criança com deficiência, e que as adaptações curriculares foram um desafio. Tais resultados enfatizam a necessidade de ampliação de estudos na área, que auxiliem os professores de crianças com deficiência e seus familiares, a fim de minimizar os impactos negativos do confinamento.

Referências

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, [1996] 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação esclarece as principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus**. Portal MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 05 maio 2022.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147245165>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ftkkwwZtMh4VgHymv5G5WHD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

MAHAPATRA, A.; SHARMA, P. Education in times of COVID-19 pandemic: Academic stress and its psychosocial impact on children and adolescents in India. **International Journal of Social Psychiatry**, [s. l.], v. 67, n. 4, set. 2021. DOI: 10.1177/0020764020961801. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0020764020961801>. Acesso em: 30 set. 2021.

NASCIMENTO, A. S.; SOUSA, D. de L. da S; VERSOLATO, M. S. O impacto da pandemia na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um balanço preliminar pela ótica de professores de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Santo Anders. **ANPED**, Rio de Janeiro, 19 dez. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco>. Acesso em: 05 maio 2022.

SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; CAMARGO, S. P. H. Adaptações Curriculares para estudantes com transtorno do Espectro do Autismo: O que os Professores realizam. **Gepsvida**, [s. l.], v. 5, n. 13, p. 82-92, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepsvida/article/view/371/200>. Acesso em: 05 maio 2022.

SILVA, E. H. B. da; SILVA, N. J. G.; SANTOS, M. C. dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 29-44, jul./ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.31695>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em: 05 maio 2022.

SILVA, L. F. B. Inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no sistema educativo durante a pandemia. **Caderno de Direito da Criança e do Adolescente**, [s. l.], v. 3, 2021. Disponível em: <https://repositorio.direitosbc.br/index.php/DCA/article/view/1111/920>. Acesso em: 09 maio 2022.

21. Formação de professores do atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia da COVID-19

Douglas Christian Ferrari de Melo¹
Michelle Soares Braga de Oliveira Silva²
DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.21

Resumo:

O presente estudo tem por objetivo analisar como se desenvolveu a formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado e estudantes com deficiência visual durante o período de pandemia nos anos de 2020 e 2021. Esta pesquisa ainda se encontra em andamento, sendo assim, este resumo expandido é um recorte da pesquisa em que faremos um intróito a respeito do assunto. O coronavírus ocasionou um período de isolamento social, que gerou desafios relacionados à inclusão do estudante com deficiência, revolucionando o uso de tecnologias e fazendo emergir novas possibilidades de educação e ressignificações. Será apresentada aqui a discussão inicial a respeito da importância da formação continuada do professor, tomando como princípios a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, na busca

1 Doutor em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/Ufes), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial (GEPFEE/Ufes) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-guia (GEPDV-Ufes). Vitória, Espírito Santo. E-mail: dochris.ferrari@gmail.com.

2 Mestranda em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/Ufes), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial (GEPFEE/Ufes) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-guia (GEPDV/Ufes). Vitória, Espírito Santo. E-mail: shellebraga78@gmail.com.

do enfrentamento dos desafios deste período. Os objetivos específicos ainda em desenvolvimento são: 1) identificar quais são os desafios enfrentados pelos profissionais; 2) conhecer quais estratégias, com base na formação continuada, foram propostas na garantia do direito à educação especial inclusiva a respeito da permanência desses discentes nas aulas online e híbridas; 3) compreender como o processo de formação se delineou durante a pandemia; 4) analisar e discutir a proposta de formação, tomando como princípio a pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural na busca do enfrentamento dos desafios. Quanto à perspectiva epistemológica metodológica, a pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório.

Palavras-chave: Educação especial. Formação continuada. Deficiência visual. Pandemia. Tecnologias.

Introdução

Este estudo ainda está em desenvolvimento; encontra-se na fase de levantamento bibliográfico/revisão de literatura. A partir dos documentos levantados podemos perceber a importância das relações sociais na educação especial para o desenvolvimento humano. Vigotski (2007, p. 100) nos diz que: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual [...] penetra na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Em 2020, a chegada da pandemia da COVID-19 causou a paralisação de setores necessários ao desenvolvimento da sociedade e ocasionou um período de isolamento social e paralisação de escolas, surgindo mais desafios e dificuldades relacionados à inclusão do estudante com deficiência. De maneira súbita, a educação, com uso de tecnologias, emerge com novas possibilidades e ressignificações. Telefones, WhatsApp e YouTube foram canais pelos quais se desenvolvia o processo de educação. Crianças, professores, sistemas de ensino, todos sofremos com o impacto e tivemos que nos readaptar.

Este estudo traz um recorte a respeito deste período, com o objetivo geral de analisar como se desenvolveu a formação dos professores do atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no município de Cariacica. Ao nos aprofundarmos neste estudo, podemos identificar quais são os desafios enfrentados pelos profissionais e, assim, conhecer quais estra-

tégias foram propostas para garantia do direito à educação especial inclusiva. Poderemos compreender como a formação continuada se delineou e assim analisar a proposta de formação, tomando como princípio a metodologia da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural.

É uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Os sujeitos serão os professores que atuam com estudantes com deficiência visual na rede municipal de Cariacica e que passaram pelos cursos de formação continuada no município nos anos de 2020-2022. Este estudo se fundamentará na teoria histórico-cultural de Vigotski e na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2006), pelas quais os dados serão analisados, tendo como base o materialismo histórico-dialético.

Esta pesquisa é importante, pois trará uma oportunidade de compartilhamento de experiências, promoção e discussão de melhorias dos métodos pedagógicos, bem como refletir a respeito das políticas públicas que nos cercam. Por meio de uma reflexão teórica, poderemos discutir, questionar argumentos, analisar opiniões e estabelecer possíveis relações que fundamentam o nosso posicionamento.

Desenvolvimento

A formação continuada contribui para a transformação social, partindo da análise dos acontecimentos sociais, devendo, assim, ser orientada por uma teoria que tenha como base uma análise histórica da educação do conteúdo. Assim, baseamo-nos na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2006) e procuramos entender como se configura a função da formação continuada e como ela tem sido produzida ou organizada.

Sob o aspecto da teoria da psicologia histórico-cultural de Vigotski (2007), observamos como suas concepções sobre mediação, desenvolvimento e aprendizagem contribuem para os programas de formação. Essa abordagem procura: “[...] construir uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os sujeitos internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22).

Segundo Freitas (2002), a perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar a redução simplista das ideias empiristas, e, de acordo com Branco (2007), a pedagogia histórico-crítica afirma que a função social da escola é transmitir o conhecimento construído ao longo do tempo. É importante que o indivíduo desenvolva senso crítico sobre sua realidade social para que possa promover o comprometimento da transformação social. Sendo assim, Branco (2007) afirma que a formação deve ir além da resolução de problemas imediatos, ela deve se antecipar aos problemas e contribuir para que os professores ultrapassem a visão compartimentada de atividades escolares.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual, segundo Michel (2009, p. 37-38), se “[...] adequa em levar em consideração a relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo”. Michel (2009) afirma que é necessária uma interpretação do tempo e dos fatos com isenção e lógica.

Serão analisados os aportes legais que abarcam a legislação que compreende os direitos das pessoas com deficiência, garantia de sua educabilidade, leis de implantação das salas de recursos, que garantem a formação continuada dos professores, orientações da educação especial de Cariacica/ES e relatórios produzidos pela Secretaria de Educação Municipal de Cariacica.

O campo de pesquisa é o município de Cariacica/ES, e os sujeitos da pesquisa são os professores. O processo de produção de dados se dará em 2022, dentro de uma pesquisa qualitativa, e a análise dos sujeitos ocorrerá em caráter subjetivo e intersubjetivo, dentro de critérios específicos, à luz das teorias-metodológicas que serão tomadas como fundamentos.

A produção de dados será por meio de formulários, seja realizada individualmente ou em pequenos grupos. Neste caso, há pequenas intervenções do pesquisador durante a coleta, e os questionários poderão ser feitos via Google Forms, de forma privada identificável, que devem ser respondidos por escrito e sem a presença do entrevistador (MICHEL, 2009).

As fontes estão imbuídas de subjetividades determinadas por cada período vivenciado, incluindo a legislação vigente na época. Assim, a fonte poderá

ser explorada de maneira ampla e em diferentes contextos, considerando a realidade a ser investigada. Acompanhando a construção lógica para análise, há a confecção de um quadro referencial, no qual apontamos as principais informações prestadas, os cruzamentos de dados e os principais pontos das respostas, que farão com que o pesquisador possa estabelecer as relações com a teoria e com as hipóteses que orientam toda a pesquisa.

Resultados e discussão

A revisão de literatura, segundo Moreira, H. e Moreira, L. (2008), está relacionada com o que já foi produzido na área. Podemos identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, as lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados. Devem ser observados: os objetivos, os tipos, os principais estágios e onde obter a literatura relevante.

Buscamos, para este estudo, teses e dissertações no banco de dados da Universidade Federal do Espírito Santo-Programa de Pós-graduação Educacional (UFES-PPGE) e Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional (UFES-PPGMPE) entre os anos de 2019-2022, focando nos seguintes temas: formação continuada, formação, educação especial, deficiência visual, ensino à distância e a pandemia da COVID-19.

Quadro 1 – Estudos sistematizados correlacionados (UFES) (continua)

EIXOS	Mestrado e doutorado acadêmico	Mestrado profissional
Formação	2º, 7º	1º, 5º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º, 15º
Formação à distância	4º, 5º,	-----
Educação inclusiva, tecnologia	-----	4º
Tecnologia e ensino	1º	7º
Ensino híbrido		2º

Quadro 1 – Estudos sistematizados correlacionados (UFES) (conclusão)

EIXOS	Mestrado e doutorado acadêmico	Mestrado profissional
Educação especial e formação de professor	3º, 6º	6º, 8º, 14º
Inclusão/formação e pandemia	-----	3º

Fonte: elaboração própria

No banco de dados referente ao mestrado do PPGE da UFES, encontramos 49 pesquisas: 1 sobre tecnologia e 1 sobre formação. No banco de dados referente às teses de Doutorado-PPGE da UFES, compreendidas entre 29/10/2021 até 19/02/2019, encontramos 47 pesquisas: 1 sobre tecnologia e 4 sobre formação. Partindo para o banco de dados do Programa de Pós-graduação do Mestrado (UFES-PPGMPE), referente às teses compreendidas entre 29/09/2021 até 13/08/2019, encontramos 81 pesquisas: 4 sobre tecnologia, 15 sobre formação.

Quadro 2 – Estudos sistematizados por ano/assunto/curso

ESTUDOS SISTEMATIZADOS POR ANO/ASSUNTO/CURSO								
Ano	Estudo		Ano	Estudo		Ano	Estudo	
26/08/2019	2º	MA	11/09/2019	15	MP	06/04/2021	07	MP
17/12/2019	7º	TD	11/09/2019	14	MP	22/04/2021	06	MP
20/12/2019	6º	TD	10/09/2019	13	MP	06/05/2021	05	MP
30/09/2020	3º	TD	17/09/2019	12	MP	04/06/2021	04	MP
19/11/2020	5º	TD	18/09/2019	10	MP	30/07/2021	03	MP
16/12/2020	4º	TD	07/07/2020	11	MP	10/09/2021	02	MP
30/12/2020	1º	MA	11/12/2020	09	MP	12/08/2021	01	MP
			26/03/2021	08	MP			

Fonte: elaboração própria.

Estabelecendo relações de similaridade dos temas, identificamos que as pesquisas científicas apresentam lacunas, no sentido de que, até o momento da pandemia, a formação já era motivo de discussão, mas a relação entre educação e tecnologia estava iniciando seus primeiros passos.

Considerações finais

É necessário compreender a importância da formação continuada para os professores, situá-la em seus períodos históricos, aspectos teóricos e os dilemas. Por se tratar de um tema complexo, a formação dos professores da educação especial, como cita Saviani (2006, p. 18), “é uma questão que permanece em aberto”. A formação continuada necessita de um olhar que envolve as condições de trabalho e uma escuta ativa. Podemos entender que é por meio da escuta dos professores que poderemos delinear as necessidades que ainda permeiam a formação continuada, pois os momentos formativos proporcionam a troca de saberes. Ao final da análise dos dados, poderemos apresentar a importância de uma formação pautada na dialética entre teoria e prática. É necessário que a prática de ensino do professor esteja alinhada às perspectivas do uso de tecnologias, sendo assegurado em programas de formação continuada, na garantia e aperfeiçoamento de conhecimentos.

Referências

- 11/11–MESA 4–Formação de professores e Educação Especial. [s. l.]: [s. n.], [2021]. 1 vídeo (1h58min15seg). Publicado pelo canal Faculdade de Educação UFMG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_rAQ7NyQw4. Acesso em: 06 out. 2021.
- BRANCO, Cristina. **Formação continuada de professores**: focalizando a relação teoria-prática. [Londrina]: Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, H.; MOREIRA, L. G. C. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

RIBEIRO, Renata Cristine Santos. **Formação continuada de Professores e Novas tecnologias**: por uma aprendizagem mais significativa. 2014. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Federal da Paraíba, Monteiro, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6748/1/PDF%20-%20Renata%20Cristine%20Santos%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil**: vicissitudes dos dois últimos séculos. São Paulo: UNICAMP, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

22. A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de COVID-19

Eduardo Henrique de Souza Machado¹

Douglas Christian Ferrari de Melo²

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.22

Resumo:

O impacto causado pela pandemia de COVID-19 no âmbito educacional desafiou muitos professores a ressignificarem suas práticas pedagógicas. Neste cenário, problematizam-se as discussões relativas à educação de alunos com necessidades educacionais específicas, educação inclusiva, tecnologias digitais e tecnologias assistivas. Assim, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema em plataformas de pesquisa eletrônica. Os resultados mostram que, durante a pandemia, houve desrespeito à educação das pessoas com deficiência, que tiveram seus direitos negados pela negligência e ausência de planejamento e acessibilidade às propostas educacionais.

Palavras-Chave: Deficiência visual. Pandemia. COVID-19.

Introdução

Durante o período de pandemia da COVID-19, foi demonstrada a importância de continuar o processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias

1 Mestrando em educação (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES), professor, Vitória/ES. E-mail: eduardo.ifes@gmail.com.

2 Professor e Pesquisador (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES), Vitória/ES. E-mail: dochris.ferrari@gmail.com.

digitais da informação e da comunicação (TDIC). Desse modo, é importante que os professores compreendam essa necessidade e se preparem para formações que contribuam para a construção de cenários educacionais.

As instituições públicas devem considerar os contextos e desenvolverem políticas públicas voltadas para a infraestrutura e instrumentos tecnológicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, nosso objetivo é fornecer uma breve visão de estudos que foram realizados sobre as ações e estratégias de enfrentamento ao isolamento promovido pela pandemia da COVID-19, envolvendo ações educacionais.

Desenvolvimento

De acordo com Vygotsky (2011), o desenvolvimento humano se dá por meio da interação social, pois “[...] onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2011, p. 869). Para ele, o ser humano é resultado das interações com o outro, do compartilhamento de referências culturais e estímulos externos, resultando em um processo de interação entre indivíduo e meio social, um processo de humanização.

Farias e Bortolanza (2013) ao analisarem a concepção de Vygotsky sobre mediação, destaca que essa é uma categoria relacionada ao processo educativo e relevante para o desenvolvimento do aluno, resultado da atuação de intervenção que ultrapassa o relacionamento entre as pessoas e atuação docente. Assim, ao professor é delegada a missão de mediar a aprendizagem do estudante, estimulando a reflexão sobre a necessidade de construir sentidos e significados.

Para Saviani (2000, p. 17), o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

É importante ouvir os alunos com deficiência sobre os aspectos que possam auxiliar a relação com os colegas, professores e sobre os elementos que promovem o processo de aprendizagem, possibilitando as adaptações necessárias. Os professores precisam elaborar estratégias de acessibilidade ou de planejamento pedagógico em conjunto, e dialogar com o estudante com deficiência pode contribuir para o trabalho em sala de aula (MASINI; BAZON, 2005).

Metodologia

O ponto de partida será um estudo exploratório com base na pesquisa bibliográfica, construindo assim o corpus inicial da pesquisa, visando “[...] auxiliar na definição de objetivos e levantar informações sobre o assunto objeto de estudo” (MICHEL, 2009, p. 40).

A coleta de dados considerou publicações científicas de fontes primárias e secundárias escritas em língua portuguesa, utilizando os termos ensino remoto, pandemia da COVID-19 e deficiência, publicados entre os anos de 2020 e 2021, resultado de pesquisas acadêmicas indexadas em bases de dados vinculadas a Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como critérios de exclusão, consideramos artigos não encontrados na íntegra por meio da busca, revisões simples de literatura e estudos que não respondiam às questões norteadoras propostas por este estudo. Para análise, os artigos incluídos na amostra foram categorizados, considerando a identificação do artigo e autores, tipos de revista científica, as características metodológicas e os resultados alcançados.

Resultados e discussão

Após coleta e análise dos dados, estruturamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese dos artigos (continua)

Autores	Síntese
ZARDO, Sinara Pollom <i>et al.</i> (2020).	Relata sobre o plano de ação elaborado para apoiar os estudantes com deficiência visual, da Universidade de Brasília, com auxílio de tecnologias digitais durante a pandemia causada pelo novo coronavírus. Conclui que as ações desenvolvidas foram fundamentais para a continuidade do processo formativo e para a permanência do vínculo dos estudantes com a universidade durante a pandemia.

Quadro 1 – Síntese dos artigos (conclusão)

MARCOLLA, Valdinei <i>et al.</i> (2020).	Descreve e analisa o processo de implantação das atividades de ensino remotas (AERs) em tempos de pandemia da COVID-19. Concluiu que a pandemia da COVID-19 proporcionou o reconhecimento de adaptações que podem contribuir para o desenvolvimento das AERs na instituição.
OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles <i>et al.</i> (2020).	Analisa a inclusão dos estudantes com deficiência durante o período da pandemia do novo coronavírus no âmbito da educação básica. Conclui-se que a pandemia do novo coronavírus agravou o cenário de exclusão escolar para os discentes com deficiência.
SILVA, Nathália Régia Almeida da (2020).	Fornecer subsídios para o trabalho com a educação remota e híbrida, de modo a facilitar a busca por conteúdos, ferramentas e recursos.
OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho (2021).	Identifica e analisa os dados, de acesso público, sobre o ingresso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial e nos institutos federais de ensino no período de 2015 a 2019.
OLIVEIRA, Ilena da Aparecida; OLIVEIRA, Sabrina Aparecida de; CARVALHO, Saulo Rodrigues de (2020).	Discute as possibilidades de ensino remoto a partir do uso do podcast.
CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; LUPETINA, Raffaella de Menezes (2021).	Refletir sobre a educação dos estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia da COVID-19. Conclui que, no período de isolamento, a educação à distância acentuou os processos de exclusão e falta de acessibilidade para os estudantes com deficiência visual.

Fonte: elaborado pelos autores.

Estudos publicados no período da pandemia da COVID-19 — que tratam da educação de pessoas com deficiência visual durante esse contexto — apontam que recursos foram agregados às mídias sociais, ao correio eletrônico, aos materiais impressos e as plataformas de web conferência, como: materiais impressos com fonte ampliada e com contraste de cor; podcast; webinars individuais e slides com audiodescrição. Estas foram e estão sendo estratégias pedagógicas adaptadas pelos docentes para garantir aos estudantes a continuidade em sua aprendizagem, permitindo o acompanhamento dos conteúdos e o vínculo com a instituição (MARCOLLA *et al.*, 2020).

Em meio à pandemia, os professores tiveram que se reinventar para apoiar os estudantes, ainda que à distância. Desse modo, o podcast é utilizado para que os alunos possam baixar e ouvir quando desejarem, mesmo em lugares com dificuldades de acesso à internet. “Sendo este, um programa rápido e resumido, auxilia na memorização e reconhecimento do conteúdo, pode ser um programa de horas ou de alguns minutos” (OLIVEIRA, I., OLIVEIRA, S.; CARVALHO, 2020, p. 61).

A educação institucional de estudantes com deficiência fica ainda mais vulnerabilizada em meio à crise pandêmica. Nesse sentido, é importante destacar que a educação à distância (EaD) não se apoia necessariamente à internet (CARVALHO JÚNIOR; LUPETINA, 2021).

É importante salientar que os ambientes virtuais e as TIC utilizadas precisam ser acessíveis, que a escola deve promover a acessibilidade dos estudantes e que precisa ser oferecida capacitação aos professores para possibilitar um ensino inclusivo, com recursos como a audiodescrição em vídeos e imagens e a disponibilização de documentos acessíveis. (CARVALHO JÚNIOR; LUPETINA, 2021, p. 9).

O papel do professor se torna imprescindível nesse novo cenário, exercendo o papel de facilitador e mediador do processo de aprendizagem em contextos virtuais. “A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a ele por cada indivíduo e a compreensão da historicidade de sua produção” (CUNHA, 2008, p. 26). A busca por estratégias e práticas pedagógicas que contribuam para aquisição de novas competências está relacionada à pesquisa e gerenciamento do estudo, de igual modo permitindo a organização das informações (SILVA, 2020).

Após analisar os estudos e pesquisas sobre o tema, percebemos a abordagem da utilização das tecnologias modernas como alternativas para formação e desenvolvimento das pessoas com deficiência visual. No entanto, durante o período pandêmico da COVID-19, as ferramentas pedagógicas e as tecnologias educativas foram mais demandas no sentido de garantir o direito de aprender dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, os sistemas educacionais promovem metodologias de ensino à distância padronizados, sem acessibilidade, não consideram as

características das pessoas com deficiência e a necessidade de recursos tecnológicos. Assim, a educação especial retroage à fase da história da educação especial conhecida como integração, na qual os estudantes poderiam participar da escola, desde que se adaptassem às condições (CARVALHO JÚNIOR; LUPETINA, 2021).

Considerações finais

Os sistemas educacionais promoveram um ensino remoto padronizado, sem acessibilidade, sem considerar as especificidades dos estudantes com deficiência e a necessidade de recursos tecnológicos. Um cenário que remota à fase da educação especial conhecida como integração, quando os alunos com deficiência podiam participar da escola, contanto que se adaptassem a sua estrutura.

A pandemia mostra o desrespeito à educação das pessoas com deficiência, que tiveram seus direitos negados pela negligência e ausência de planejamento e acessibilidade às propostas educacionais.

O estudo provoca a reflexão sobre as dificuldades e mudanças que temos enfrentado durante a pandemia da COVID-19. O país enfrenta graves problemas de desigualdade social, sem respaldo suficiente nas políticas públicas, sendo expostas e em alguns casos, sofrendo aumento exponencial na desigualdade, continuando a serem tratadas como se não existissem.

Referências

CARVALHO JÚNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; LUPETINA, Raffaella de Menezes. A educação de pessoas com Deficiência Visual em tempos de Covid-19. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, p. 1-15, 2021. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/794>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária). Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Profissão Docente**, v. 13, n. 29, p. 94-109, 2013.

MARCOLLA, Valdinei *et al.* Alunos com Necessidades Educacionais Específicas em tempos de COVID-19: da interrupção das aulas presenciais à implementação de atividades de ensino remotas. **Práxis**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 138-147, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3490/2711>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Sazano; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: USP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001659112>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Ilena da Aparecida; OLIVEIRA, Sabrina Aparecida de; CARVALHO, Saulo Rodrigues de. Podcast como recurso pedagógico no ensino remoto. **Aproximação**, [s. l.], v. 2, n. 5, p. 56-64, 2020.

OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles *et al.* A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, 2021. DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16380>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/16380/14519/207911>. Acesso em: 14 jul. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais: quem são? **# Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, [s. l.], v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados. 2000.

SILVA, Vanessa França. **Programas e aplicativos complementares**. Coordenação de Educação à Distância. Rio de Janeiro: IBC, 2020.

VYGOTSKY. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

ZARDO, Sinara Pollom *et al.* Apoio especializado para estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. especial, p. 110-112, 2020. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/147/240>. Acesso em: 14 jul. 2022.

23. Direito à educação e aprendizagem: implicações da pandemia da COVID-19 no atendimento educacional especializado

Georgia Bulian Souza Almeida¹
Douglas Christian Ferrari de Melo²
Laís Perpetuo Perovano³
DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.23

Resumo:

Este estudo apresenta algumas considerações sobre o atendimento educacional especializado (AEE) durante o período de pandemia da COVID-19, no contexto de uma instituição de educação profissional e tecnológica. Em termos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa, e, quanto aos procedimentos, recorreremos à pesquisa documental. Neste contexto, serão apresentadas ações institucionais visando favorecer a inclusão de um estudante com transtorno do espectro autista (TEA) do Curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao ensino médio. Os resultados obtidos apontam os desafios encontrados para realização do AEE e as estratégias utilizadas para favorecer o direito à educa-

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Instituto Federal do Espírito Santo campus São Mateus, São Mateus, ES. E-mail: georgia.ifes@gmail.com.

2 Professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/UFES, do Programa de Pós-graduação em Educação-CE/PPGE/UFES. Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, ES. E-mail: dochris.ferrari@gmail.com.

3 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. E-mail: laisperpetuo13@gmail.com.

ção e aprendizagem no período do ensino remoto. Destaca-se, neste cenário, a importância do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) e da gestão da instituição na organização e acompanhamento acadêmico do estudante.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades específicas. Ensino remoto.

Introdução

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia de COVID-19 (novo coronavírus — SARS-CoV-2). Diante dessa situação, foram adotadas medidas para garantir o isolamento social, com o propósito de evitar a propagação do vírus. Nesse contexto, a sociedade mundial se viu diante de uma nova realidade desafiadora, sendo que várias instituições foram fechadas, inclusive as escolas.

Ainda no mês de março, o Ministério da Educação (MEC) autorizou as instituições de ensino superior, públicas e privadas, de todo o Brasil, a substituírem as aulas presenciais por aulas com a utilização de meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia, conforme determinação contida nas Portarias nº 343, de 17 março de 2020 e nº 544, de 16 de junho de 2020. Também foi publicada a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que dispensou, em caráter excepcional, a obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual.

Diante desse cenário, as aulas presenciais foram suspensas, e os estudantes deixaram de frequentar as escolas em todo o país. Na sequência, a implementação do ensino remoto surgiu como um dos grandes desafios para estudantes, professores e demais profissionais da educação que, em sua maioria, não estavam preparados para utilizar plataformas virtuais que pudessem viabilizar o ensino a distância. Além do mais, trata-se de uma modalidade que também exige competência tecnológica, recursos materiais, como equipamentos, internet e local apropriado para os estudos (LEITE *et al.*, 2020).

Assim, é impreterível estarmos atentos aos impactos deste novo sistema educacional no processo de escolarização dos estudantes público da educação especial, pois “[...] a educação em época de Covid-19 passa a entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades”

(BARRETO; ROCHA, 2020, p. 2). No contexto da educação inclusiva, o AEE constituiu-se como uma estratégia fundamental para assegurar o direito à educação e à aprendizagem. Salientamos, no entanto, que concebemos o AEE para além das salas de recursos multifuncionais, uma vez que consiste em uma ação pedagógica e perpassa os diferentes espaços das instituições de ensino, visando contribuir com os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público da educação especial.

Diante do exposto, este estudo objetiva descrever como foi organizado o AEE visando garantir o direito à educação e à aprendizagem de um estudante com autismo matriculado no Curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao ensino médio durante o período de oferta de ensino remoto.

Desenvolvimento

É notório que, apesar de todo arcabouço legal existente, o atendimento às necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência, com vistas a garantir-lhes acesso, permanência e êxito escolar, ainda é um desafio na maioria das instituições de ensino espalhadas pelo país. Ao observar o contexto histórico a respeito da escolarização desses indivíduos, é possível perceber sua segregação social a partir do momento em que foram rotuladas por um diagnóstico médico como fator determinante de seu fracasso escolar.

Os estudos de Gramsci revelam que não deve haver segregação entre os estudantes com ou sem deficiência. Em sua obra, Gramsci defende uma educação emancipatória em escola unitária, ou seja, na qual todos os estudantes tenham condições de desenvolver suas potencialidades, respeitando suas características, interesses e necessidades. Para tanto, é preciso que, no processo de escolarização, sejam adotadas estratégias e metodologias de ensino que considerem e atendam às necessidades de cada estudante (MELO; RAFANTE; GOMES, 2019). Nesse contexto, surge a questão do papel exercido pelo Estado como executor das políticas sociais relacionadas à educação. “Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador”, na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2004, p. 28).

Metodologia

No intuito de alcançar os objetivos do presente trabalho, lançamos mão da pesquisa de natureza qualitativa. Para Guerra (2014, p. 11), neste tipo de pesquisa,

[...] o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda [...] interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (GUERRA, 2014, p. 11).

Quanto aos procedimentos, recorreremos à pesquisa documental definida como a “[...] consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema” (MICHEL, 2009, p. 65). No caso do presente estudo, foram levantados os documentos oficiais normativos da rede federal de ensino que se referiam à inclusão de estudantes com necessidades específicas, bem como aqueles que respaldaram o ensino remoto durante o período pandêmico. Também foram analisados relatórios coletivos docentes e relatórios de acompanhamento elaborados por docentes em parceria com as professoras de AEE.

Resultados e discussão

Assim que o ensino remoto foi instituído, a equipe do Napne, em parceria com a coordenação do curso, setor pedagógico e docentes, após a escuta atenta do estudante e de sua família, construiu uma tabela contendo a organização acadêmica detalhada de horários das aulas, atendimentos individuais e demais atividades a serem realizadas. As professoras de AEE foram inseridas nas salas das disciplinas no Moodle, para acompanharem com maior proximidade como o processo de internalização dos conteúdos estava ocorrendo por meio da utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os atendimentos educacionais especializados ocorriam semanalmente, com duração de duas horas, na plataforma de videoconferência Google Meet. Sempre nesses momentos síncronos, as professoras de AEE estimulavam o estudante a realizar o compartilhamento da tela no intuito de auxiliá-lo de forma mais efetiva

em relação a alguma dificuldade ao manusear o notebook, ou outro recurso tecnológico.

Também foi trabalhada a questão da autonomia por meio do esclarecimento das dúvidas apresentadas pelo estudante, e, ao mesmo tempo, ele foi sempre incentivado a utilizar as ferramentas disponíveis no AVA, fazer pesquisas relacionadas a temas abordados nas disciplinas, conhecer novos programas/recursos, como *Tinkercad*®, *GeoGebra*®, *Phet Colorado*®, *Jamboard*®, dentre outros.

Em relação à utilização do *Tinkercad*®, simulador virtual utilizado para criação de projetos 3D, os professores, ao perceberem o interesse do estudante pela ferramenta, passaram a utilizá-lo nas disciplinas com intuito de desenvolver conceitos variados e também na apresentação de questões matemáticas, como proporcionalidade, distância, distância relativa, ângulo de rotação etc. Também destacaram que os recursos tecnológicos utilizados foram imprescindíveis na materialização e posterior internalização dos conteúdos trabalhados.

O software de matemática *GeoGebra*®, que alia geometria, álgebra e cálculo, e o simulador *Phet Colorado*®, que explora o conceito de simulações aplicáveis ao campo das ciências da natureza e matemática, foram utilizados pelos professores e auxiliaram na compreensão do conceito de função afim, associação da taxa de variação com pontos da reta e construção de gráficos.

Todas essas ações aconteceram no decorrer do ensino remoto e foram registradas pela equipe do Napne por meio de relatórios individuais de atendimento, sendo que estes continham os seguintes dados: data, horário, atividade realizada, observações e registro fotográfico. Durante a realização das reuniões pedagógicas, também foram elaborados relatórios coletivos docentes, nos quais foram feitas anotações referentes ao trabalho desenvolvido, avanços e retrocessos percebidos, pertinência das ações e novos encaminhamentos.

Diante das práticas desenvolvidas durante o ensino remoto junto ao estudante no período da pandemia e considerando que, apesar dos desafios enfrentados, o processo educativo não foi interrompido em nenhum momento, acreditamos que o atendimento educacional especializado, realizado em colaboração com os docentes regentes e setor pedagógico, possibilitou a materialização do chamado direito à educação.

Considerações finais

As estratégias desenvolvidas durante o ensino remoto para o discente com autismo evidenciaram as dificuldades desse modelo de ensino, principalmente quando não há domínio das ferramentas tecnológicas. Para tanto, pensar propostas metodológicas de acessibilidade ao currículo, no contexto do ensino remoto, bem como a mediação dos envolvidos, mostra-se relevante para a consolidação de uma educação inclusiva.

Reiteramos que o direito à educação e aprendizagem, garantido constitucionalmente, deve ser sempre assegurado e, principalmente, materializado a cada dia, em todas as instituições de ensino espalhadas por nosso país. Nesse contexto, destacamos a importância do trabalho colaborativo realizado entre o Napne, docentes, coordenação pedagógica, coordenação de cursos e da gestão da instituição na estruturação de práticas inclusivas.

Referências

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 jul. 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2016.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 3.
- GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Anima Educação, 2014.
- LEITE, Laís *et al.* Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-14, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MEDIDA PROVISÓRIA nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, seção 1- Extra 1, p. 01.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; RAFANTE, Heulalia Charalo; GOMES, Jarbas Mauricio. **Gramsci e a Educação Especial**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PORTARIA nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus–COVID-19. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 39.

PORTARIA nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus–Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 62.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

24. Política de acessibilidade na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas

Isabelle da Cruz Fernandes¹

Agna dos Santos Anicésio²

Alexandra Ayach Anache³

DOI: 10.52695/978-65-88977-95-8.24

Resumo:

Este trabalho tem como tema a política de acessibilidade na educação superior, uma vez que ela visa dar acesso e condições de permanência ao público da educação especial. Trata-se de um movimento que vem sendo gestado a mais de vinte anos e foi tema de estudos em várias universidades brasileiras. Considerando que há pesquisadores na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que foram protagonistas da Política Nacional de Educação Especial de 2008, torna-se pertinente analisar as produções acadêmicas sobre a política de acessibilidade desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação, campus Campo Grande, Mato Grosso do Sul (UFMS), o qual possui 35 anos de existência, sendo o primeiro da região. Ele se destaca pela formação acadêmica de novos mestres e doutores comprometidos com o processo de inclusão educacional de pessoa com deficiência e

1 Mestranda em Educação/PPGEDU – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS. E-mail: isabelle.fernandes@ufms.br.

2 Mestranda em Educação/PPGEDU – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS. E-mail: agna.anicesio@ufms.br.

3 Orientadora, PPGedu/PPGPSICO – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS. E-mail: alexandra.anache@ufms.br.

altas habilidades no âmbito da educação superior. Diante disso, neste trabalho, empregamos como metodologia a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Os dados analisados indicam que o Programa Incluir, executado pela Secretaria de Acessibilidade da UFMS, vem favorecendo a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. No entanto, essas ações se constituem como estratégias políticas de acessibilidade que favorecem a inclusão, mas não garantem a permanência dos discentes na universidade, e, no que se refere ao período de pandemia causada pela COVID-19, torna-se ainda mais desafiador.

Palavras-chave: Programa de Pós-graduação em Educação. Políticas de acessibilidade. Educação superior.

Introdução

Antes de abordar o tema sobre dissertações que retrataram a política de acessibilidade na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) no que tange à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior da UFMS, faz-se necessário apresentar o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), que foi criado no ano de 1988 por meio de convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), perdurando até o ano de 1991, quando passou a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação vinculado à Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O seu principal objetivo é formar mestres e doutores em educação para atuarem como docentes e pesquisadores comprometidos com o avanço do conhecimento para o exercício da investigação científica e das demais atividades profissionais, além de estimular a produção científica, por meio de publicações e outras formas de socialização do conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2018). Este programa conta com três linhas de pesquisas, sendo: 1) História, Políticas, Educação; 2) Educação, Cultura, Sociedade; e 3) Processos Formativos, Práticas Educativas. Elas constituem unidades que conjugam esforço para estimular a produção científica na perspectiva de promover avanços científicos no campo da Educação.

Ressalta-se, neste contexto, que são considerados estudantes público da educação especial as pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação

(BRASIL, 2008). Sendo assim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a partir da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), objetiva promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, por meio, principalmente, da inclusão social. Nesta perspectiva, em seu art. 3º, define acessibilidade como:

I – possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Destaca-se, desse modo, a contribuição do PPGEDU na formação de pesquisadores e no desenvolvimento de estudos que abordam temas relevantes para a sociedade, como é o caso da inclusão de pessoa com deficiência na educação superior. Assim, este trabalho pretende dar sua contribuição ao analisar as produções acadêmicas da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Campus de Campo Grande da UFMS, sobre política de acessibilidade na educação superior, observando seus avanços e desafios.

Metodologia

Trata-se de um estudo documental de revisão sistemática de literatura dos trabalhos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), em nível de mestrado e doutorado, no período de 2016 a 2021. Selecionou-se uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado. Para tanto, foi realizada uma análise integrativa das referidas produções acadêmicas.

Resultados e discussão

Os discentes do Programa PPGEDU demonstram interesse pela área de política de acessibilidade na UFMS, principalmente as que se referem à inclusão da pessoa com deficiência, com um olhar a partir do Programa Incluir. No âmbito da UFMS, as ações de inclusão se intensificam, como a implantação, em

2013, do Laboratório de Educação Especial, que se tornou, posteriormente, a Divisão de Integração de Ações Afirmativas (DIAAF), instituindo, desse modo, o setor de acessibilidade do Programa Incluir. Maciel e Anache (2017) salientam que esse programa é uma ação afirmativa que visa possibilitar condições para que os estudantes público da educação especial possam ter acesso aos currículos de seus cursos e consigam concluí-los. Vale ressaltar que o financiamento ofertado pelo governo federal contemplou a infraestrutura, a comunicação/informação, o currículo e a formação de professores.

O Ministério da Educação do Brasil orientava que fossem implantados os núcleos de acessibilidade nas universidades federais e que eles deveriam integrar a política dessas instituições visando implantar e administrar as ações que eliminariam as barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação para os estudantes público da educação especial.

No entanto, as decisões de alocação desses núcleos ocorreram de acordo com as especificidades de cada universidade, considerando o princípio da autonomia. Eles ganharam nomes diferentes, como setores, serviços, coordenações, divisões entre outros. Na UFMS, o núcleo inicia como uma Divisão integrando a Pró-Reitora Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE), então Pró-Reitora de Assuntos Estudantis (PROAES). Essa alteração ocorreu em 2017, quando houve a troca de dirigentes.

Santana (2016) analisou as ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), enquanto uma estratégia para garantir o acesso e permanência de estudantes de graduação na educação superior na UFMS, e identificou que as ações dessa Divisão, no período de 2013 a 2016, resultaram do Programa Incluir. Tal fato ocorreu principalmente quando as reformas dos campi se ampliaram e houve a contratação de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais (Libras), bem como orientações e atendimentos educacionais especializados nas salas de recursos multifuncionais, aquisição de materiais adaptados, entre outras ações que promoveram condições de acesso e aprendizagem aos referidos estudantes.

Nesse período, havia esforços da PREAE em ofertar bolsa permanência, vinculada às políticas de assistência estudantil da UFMS, que favorecia a permanência dos estudantes no campus universitário. Porém, tais bolsas não eram suficientes para garantir condições de acesso ao currículo e às demais atividades acadêmicas, requerendo apoios educacionais específicos para esse

público (GIMENEZ, 2017). Este aspecto foi estudado por Madruga (2019), que concluiu que é imperativo que o atendimento educacional especializado seja capilarizado, considerando as características das diferentes áreas do conhecimento. Diante disso, há necessidade de fortalecer a formação dos professores e demais profissionais e gestores, na perspectiva de construção da cultura de inclusão, bem como é preciso mudanças estruturais nos projetos de ensino em todos os níveis e modalidades.

Guedes (2020) analisa a política de cotas para pessoas com deficiência na UFMS, no período de 2016 a 2018, considerando a Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, e concluiu que essa política pública está sendo desenvolvida, no entanto, existem muitas lacunas relacionadas ao capacitismo ocultadas nas condições mínimas de infraestrutura e na burocracia de acesso aos serviços.

Costa (2021) pesquisou sobre os aspectos relativos ao acesso dos estudantes com deficiência visual ao currículo nas universidades na perspectiva da escola justa, observando se os estudantes com deficiência visual usufruíam das condições que asseguram o acesso ao currículo em suas dimensões. O autor identificou o declínio na utilização do Sistema Braille e de limites de acesso à tecnologia assistiva, dificultando a autonomia desses universitários no desenvolvimento de sua aprendizagem, sobretudo, na inserção nas atividades acadêmicas de extensão e na pesquisa.

Esta conclusão se coaduna com as contribuições de Silva (2021), quando analisou as condições de permanência ofertadas aos estudantes surdos (ES) da educação superior, na UFMS, e constatou que os recursos disponibilizados para a permanência são importantes para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. No entanto, identificou a sobrecarga de trabalho dos tradutores intérpretes de língua de sinais (TILS), em decorrência do aumento da demanda de alunos surdos nos últimos anos, e concluiu que é preciso maior investimento público em recursos humanos e materiais para a manutenção e continuidade dos atendimentos.

No que se refere a esforços da UFMS em promover condições de acessibilidade, esta prevê ações de curto, médio e longo prazo, conforme consta na resolução de nº 124-CD/UFMS, que aprova o Plano de Acessibilidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2021a).

Tratando-se do período de pandemia, em decorrência do novo coronavírus (COVID-19), a inclusão, o ensino e a permanência se tornam ainda mais desafiadores, contudo, a UFMS não parou suas atividades acadêmicas e se adequou ao ensino remoto para não interromper seu processo de educação. Nesse sentido, instaurou-se o Comitê Operativo de Emergência, composto por especialistas em infectologia e diferentes áreas do conhecimento relacionadas à saúde pública. Esse comitê se responsabilizou pela elaboração de um Plano de Biossegurança, bem como pela organização de um Guia de Atividades Acadêmicas para estudantes da graduação e de pós-graduação, professores e técnico-administrativos, com o objetivo de esclarecer dúvidas e alinhar orientações sobre estudos dirigidos, atividades de extensão, projetos e programas de graduação, pesquisa da graduação e da pós-graduação.

Diante do contexto pandêmico, a UFMS decidiu, em 2020, pelo ensino remoto e, em 2021, optou pelo ensino híbrido, conforme consta no Relatório de Acompanhamento das Ações Durante o Ensino Remoto de Emergência da UFMS em 2020 e 2021, cumprindo-se, assim, o que determinou a Portaria nº 329, de 11 de março de 2020, do Ministério da Educação (BRASIL, 2020).

Quanto às ações de saúde e vulnerabilidade social de alunos, a instituição disponibilizou atendimento psicológico, de forma remota, e auxílios estudantis, por meio de editais de auxílio: alimentação, moradia, creche, permanência, auxílio inclusão digital para acesso à internet, aquisição de equipamentos de proteção individual (EPI) para estudantes em atividades práticas, empréstimo de equipamentos tecnológicos, como notebooks e Chromebook, além de realizar cadastramento para uso de laboratórios de informática, respeitado as exigências de biossegurança.

Considerações finais

Evidencia-se que a universidade tem se organizado para que estudantes com deficiência sejam incluídos e, para isso, utiliza-se de programas e projetos já consolidados em âmbito nacional, como é o caso do Programa Incluir, políticas de cotas, dentre outros. Apreende-se que as ações de inclusão da UFMS constituem-se em estratégia política que favorece a inclusão, mas não garantem condições necessárias para que discentes com

deficiência e altas habilidades tenham acesso às atividades acadêmicas da universidade.

Os trabalhos analisados neste estudo mostram a seriedade de as políticas subsidiarem o processo de inclusão de alunos no ensino superior, como também a importância da formação continuada de seu corpo docente e técnico, para que esses alunos se sintam integrados na comunidade acadêmica e tenham um bom aprendizado.

Com relação aos avanços institucionais para viabilizar as condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência e altas habilidades na educação superior, há muito que se investir para que as barreiras de acesso ao currículo e, sobretudo, os empecilhos burocráticos sejam ultrapassados, com políticas institucionais que visem mudanças culturais no que tange à subjetividade social da comunidade universitária.

Assim, foi possível perceber que a UFMS dispôs de ações de assistência ao estudante, em 2020 e 2021, no entanto, torna-se importante um estudo aprofundado para identificar se essas ações foram capazes de minimizar as mazelas causadas pela pandemia da COVID-19.

Referências

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, DF: Diário Oficial da União, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 29 ago. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 329, de 11 de março de 2020.** Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação–COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em: 20 mar. 2022.

COSTA, José Aparecido da. **Acesso do estudante com deficiência visual ao currículo nas universidades na perspectiva da escola justa**. 2021. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4089>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GIMENEZ, Felipe Vieira. **Expansão e inclusão na educação superior**: a bolsa permanência na UFMS. 2017. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3146/1/Expans%C3%A3o%20e%20inclus%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GUEDES, Anielise Mascarenhas. **Institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4367>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd-4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MADRUGA, Roseli dos Santos. **O atendimento educacional especializado na Educação Superior**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/4455>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e permanência da Educação Superior** – Estratégias e ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/DIAF na UFMS. 159 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2840>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Alexsandro Carmona da. **Condições de permanência dos estudantes surdos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/bitstream/123456789/4350/1/ALEXSANDRO%20CARMONA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. **Resolução nº 147, de 26 de junho de 2018**. Aprovar o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cursos de Mestrado e Doutorado. Campo Grande: Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/06/RESOLUCAO-COPP-n-147-de-26-06-2018.-regulamento-publicado.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Relatório da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis** de Acompanhamento das Ações Durante o Ensino Remoto de Emergência. [Campo Grande]: UFMS, 2021. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/08/Relatorio-de-Acompanhamento-de-Acoes-durante-o-Ensino-Remoto-de-Emergencia_1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 124-CD/UFMS, de 26 de fevereiro de 2021**. Aprova o Plano de Acessibilidade da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2021a. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/05/Plano-de-Acessibilidade_RE-SOLUCAO-CD-n-124-de-26-02-2021.pdf. Acesso em: 20 março 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 458-COPP/UFMS, de 17 de dezembro de 2021**. Aprova o Regulamento dos Cursos de Pós-Graduação stricto sensu da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2021b. Disponível em: <https://ppggeografiacptl.ufms.br/files/2022/02/RES-458-de-17.12.2021-Regulamento-dos-Cursos-de-Pos-Graduacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Esta obra é composta por trabalhos elaborados a partir de pesquisas realizadas no período pandêmico que abordam desde a Educação Física, passando pela alfabetização e o papel da família, até chegar ao tema da tecnologia educacional em perspectiva inclusiva. É um material de grande potência, que poderá ser trabalhado especialmente pelos professores da sala de aula regular e da educação especial, os quais encontrarão possibilidades propostas pelos autores. Além disso, é uma obra que também será importante no período pós-pandêmico, uma vez que a educação não foi imune à pandemia, e os processos educacionais daqui para frente serão diferentes.

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo

FAPES
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia