

A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: A INVISIBILIDADE DOS INVISÍVEIS

Adelaide de Sousa Oliveira Neta

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
adelaideoliveira1975@gmail.com

Romária de Menezes do Nascimento

Universidade Estadual do Ceará
romaria.menezes@hotmail.com

Giovana Maria Belém Falcão

Universidade Estadual do Ceará
giovana.falcao@uece.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender como tem acontecido o ensino remoto para os alunos com deficiência em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa cujos sujeitos foram professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Fortaleza que acompanham alunos com deficiência nas Salas de Recursos Multifuncionais. Os dados foram produzidos a partir de um questionário estruturado no *Google Forms* e enviado por meio do aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Para análise dos dados, optamos pela análise textual discursiva. Os resultados apontam para escassez de orientações e recursos tecnológicos disponibilizados pela Secretaria Municipal da Educação, caracterizando-se o ensino, nesse período, pela utilização de recursos digitais pessoais dos professores (internet, computadores, aplicativos de conversa) e aplicação de atividades definidas por eles como flexibilizadas, diferenciadas e lúdicas, disponibilizadas pela escola aos pais dos alunos. A ausência de recursos tecnológicos, plataformas educativas e internet para alunos e professores restringiu as interações educativas a aplicativos de conversas que se mostraram insuficientes para garantir a participação e o acesso ao currículo por parte dos estudantes com deficiência. O estudo evidenciou que as problemáticas vivenciadas na inclusão de estudantes com deficiência



na escola comum no cotidiano escolar permaneceram e ampliaram-se durante o ensino remoto ofertado no período de pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência; Ensino remoto; Pandemia; Inclusão escolar.

Abstract

This article aims to understand how remote teaching has been happening for students with disabilities in schools in the municipal school system of Fortaleza. This is a qualitative study whose subjects were teachers of specialized educational care in the municipal network of Fortaleza accompanying students with disabilities in the Multifunctional Resource Rooms. The data was produced from a structured questionnaire in Google Forms and sent through the WhatsApp messaging app. For data analysis, we opted for discursive textual analysis. The results pointed to the scarcity of guidelines and technological resources provided by the Municipal Department of Education, characterizing the teaching, in this period, by the use of personal digital resources of teachers (internet, computers, chat apps) and application of activities defined by them as flexible, differentiated and playful, available by the school to the parents of the students. The absence of technological resources, educational platforms and internet for students and teachers, restricted educational interactions to conversation applications that proved insufficient to ensure participation and access to the curriculum by students with disabilities. The study showed that the problems experienced in the inclusion of students with disabilities in the common school they remained and expanded during the remote teaching offered in the pandemic period of Covid-19.

Keywords: Person with disabilities; Remote teaching; Pandemic; School inclusion.

Introdução

A pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 foi ocasionada pela disseminação mundial de um novo vírus da família coronavírus, denominado pelos cientistas SARS-CoV-2. O referido vírus ocasiona uma doença que ficou mundialmente conhecida como Covid-19, cujo primeiro surto foi



identificado na China em 01 de dezembro de 2019.

No Brasil, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso de Covid-19 em 26 de fevereiro de 2020, na região Sudeste do país, no Estado de São Paulo. No Estado do Ceará, o primeiro caso da doença foi confirmado pela Secretaria Estadual da Saúde em 15 de março de 2020. Diante deste primeiro registro de circulação do novo coronavírus no Estado do Ceará, o governo estadual publicou em 16 de março de 2020 o Decreto n.º 33.510, que estabelece situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para o enfrentamento da infecção humana provocada pelo novo coronavírus, entre elas o isolamento social.

Em consonância com as ações do governo estadual, a Prefeitura Municipal de Fortaleza publicou, em 17 de março de 2020, o Decreto n.º 14.611, estabelecendo medidas emergenciais para o enfrentamento do novo coronavírus. Ainda corroborando as medidas adotadas pelo Governo do Estado, a referida prefeitura também estabeleceu a suspensão das atividades escolares presenciais em todas as unidades de ensino da rede de Fortaleza, inicialmente durante o período de 20 de março a 31 de março de 2020. Durante esse período, as aulas presenciais foram substituídas por interlocuções virtuais com os professores. Tal medida contemplou todas as etapas da escolarização básica e as modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, afastando do ensino presencial cerca de 228 mil estudantes da rede municipal de Fortaleza (Portal da Prefeitura de Fortaleza, 2020).

A situação impulsionou professores e alunos a vivenciarem uma nova organização de ensino e aprendizagem, por meio da emergência de aulas remotas, e evidenciou, em contornos mais nítidos, as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira. Os estudantes da rede municipal de Fortaleza, em grande parte oriundos da parcela da população que mais vem sendo atingida pelos efeitos da desigualdade, vivenciam o acesso restrito às condições básicas, como moradia, alimentação e saúde. Este aspecto se reflete em prejuízos ao acesso àquele ensino remoto.

O período de pandemia repercutiu também na forma como passamos a exercer a docência. Conciliar o isolamento social, a vida privada e o trabalho docente no mesmo espaço e tempo causa aos professores sobrecarga mental, emocional e física. Dados de pesquisa realizada pelo Departamento de Assuntos Educacionais da Fundação Carlos Chagas, realizada entre os dias 30 de abril e 10 de maio de 2020, destacam que, para mais de 65% das professoras participantes do estudo, o trabalho pedagógico mudou e ampliou-se. A pesquisa revela ainda que quase oito em cada dez professores



fazem uso de materiais digitais via redes sociais. No entanto, 43,9% dos professores acreditam que somente parte dos alunos consegue realizar as atividades. Em relação à aprendizagem, essa expectativa cai pela metade (Fundação Carlos Chagas, 2020). Nessa perspectiva, Petro, Bonila e Sena (2020) advertem que as condições para efetivação de uma educação no contexto remoto expõem diversas fragilidades, como os aspectos relacionados à infraestrutura e ao acesso à internet.

As problemáticas provocadas pela situação de pandemia se estendem àqueles que integram o público da Educação Especial. O Instituto Rodrigo Mendes elaborou um documento intitulado *Protocolo sobre a Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19 (2020)*. O escrito chama a atenção para os dados do isolamento na população com deficiência, apontando sua vulnerabilidade e evidenciando a discriminação dos sistemas escolares, dos serviços de saúde e a ausência de atendimento às necessidades específicas desse público (Instituto Rodrigo Mendes, 2020). Destacamos que, no caso específico da educação dos alunos com deficiência, a mediação à distância, o afastamento do espaço escolar, a ausência de práticas pedagógicas individualizadas, a descontinuidade nos processos terapêuticos, a falta de interação entre os alunos, e a própria alteração na rotina das famílias tendem a evidenciar ainda mais os problemas que a educação inclusiva enfrenta atualmente.

Reiteramos, neste sentido, a importância das interações para o desenvolvimento e a aprendizagem que, segundo Vigotsky (1997), se dão com base nas relações e trocas estabelecidas no ambiente social mediatizado pela cultura. Portanto, a ausência de interações e vivências desfavorece o desenvolvimento dos alunos, em seu sentido mais amplo. No caso do desenvolvimento das pessoas com deficiência, Vigotsky (1997) destaca que é importante favorecer caminhos alternativos que possibilitem a superação das dificuldades dos alunos e contribuam para o seu desenvolvimento. No entanto, isso se apresenta como algo bastante desafiador, já que esses alunos encontram-se isolados e os momentos de planejamento que contemplem suas especificidades são mais escassos, dadas as condições a que as instituições e agentes de ensino estão submetidos.

Mantoan (2003) pontua a necessidade de pensar em uma educação inclusiva sob o prisma da participação e do sucesso de todos os alunos. Contudo, no contexto da atual pandemia, a perspectiva de construção de uma educação inclusiva se apresenta com muitos desafios que se centram na existência de desigualdades e de dificuldades de acesso ao conhecimento por meio do ensino remoto pelos alunos com deficiência.



Conforme Pimentel e Pimentel (2017), o caráter excludente da sociedade é reforçado quando esta não se modifica para atender a todos, implicando, muitas vezes, na invisibilidade de seus sujeitos e deficiências. Em tempos de pandemia, a invisibilidade daqueles que, historicamente, estiveram invisíveis pode se agudizar.

Discutir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial em contexto de pandemia se constitui como uma temática relevante, visto que a cada ano, após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o número de matrículas destes estudantes vem crescendo, progressivamente, como demonstram os dados dos últimos Censos Escolares.

Entre 2013 e 2019, foi registrado um crescimento significativo do público-alvo da Educação Especial em classes comuns. As regiões Nordeste e Norte, no ano de 2019, apresentaram os maiores percentuais de matrículas de estudantes da Educação Especial em classes comuns – 98,8% e 97,5%, respectivamente –, e as regiões Sul e Sudeste apresentaram os menores percentuais – 85,2% e 90,2%, respectivamente (“Relatório do 3º Ciclo”, 2020). Dentro desse cenário, a cidade de Fortaleza se configura como a quarta maior rede de ensino do país e a primeira do Norte e Nordeste em Educação Inclusiva (Portal da Prefeitura de Fortaleza, 2020).

De acordo com Barreto-Silva, Figueiredo e Poulin (2020), as informações estatísticas publicadas nos últimos Censos Escolares revelam-se como um desafio às práticas docentes, visto que, segundo Mantoan (2003), os professores ainda precisam avançar quanto às estratégias que garantam a inclusão de todos os alunos. As dificuldades ainda persistentes na inclusão daqueles que têm deficiência se somam a novas, aguçadas nestes tempos anômalos, que vêm afetando os estudantes com deficiência e suas famílias, sobretudo do ponto de vista econômico e/ou social e bem-estar físico e emocional, o que, por sua vez, se reflete no processo de aprendizagem.

Desde o início da pandemia, alguns estudos publicados discutem sobre o ensino remoto, no entanto, poucos abordam como ele tem acontecido para os alunos com deficiência e/ou problematizam os desafios e possíveis prejuízos que esse tempo de excepcionalidade tem acarretado para estes alunos, o que evidencia a importância desta investigação e nos provoca a pensar na invisibilidade desses sujeitos.

O presente artigo busca compreender como tem acontecido o ensino remoto para alunos com deficiência em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. O texto está organizado em quatro seções, além desta, de cunho introdutório, e das



considerações finais. Na primeira seção, trazemos uma discussão sobre inclusão escolar, seguida da caracterização do ensino remoto na escola em tempos de pandemia de Covid-19. Na sequência, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo, e, na última seção, são analisados os dados da pesquisa.

Inclusão Escolar: a Construção de uma Educação para Todos

O movimento de inclusão escolar, no Brasil, teve início no final de década de 1980 e começo da década de 1990, período marcado pela luta dos movimentos sociais pela inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino. Esse movimento é impulsionado por diferentes documentos internacionais, como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), que advoga sobre o direito de todos os estudantes à educação em espaços escolares comuns, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais e/ou comportamentais.

O Brasil, por ser signatário de várias declarações mundiais em defesa do direito à educação, incorporou aos seus marcos legais e políticos a perspectiva da educação inclusiva. Entre os documentos legais destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) define, em seu Art. 58, a Educação Especial como modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação e tem como público-alvo os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ratifica o que estabelece a LDB 9.394/96 e estabelece como objetivo o acesso e a permanência dos estudantes da educação especial aos sistemas regulares de ensino. O documento prevê ainda o atendimento às necessidades específicas desse público, por meio da oferta do atendimento educacional especializado. Também orienta que os sistemas de ensino devem promover ações com base no reconhecimento de que todos os estudantes são diferentes, e que apresentam ritmos e estilos de aprendizagem individuais.

Rodrigues (2005) considera que as mudanças propostas e definidas nos marcos legais a que estão submetidos escolas e professores são assumidas em termos de retórica, o que não significa integrar a convicção de professores e sua cultura; isso provavelmente pode incorrer também na forma como percebem o papel da escola enquanto espaço inclusivo. Sobre este aspecto, Souza (2002) destaca que ainda parece



distante a mudança na concepção dos professores sobre a capacidade de aprendizagem de estudantes com deficiência. Estes profissionais apresentam dificuldades em reconhecer os estudantes com deficiência como capazes de aprender e se desenvolver a partir de suas potencialidades e da adoção de estratégias de ensino adequadas às suas necessidades específicas. Portanto, com base nessas dificuldades, reforçam a ideia de responsabilização dos indivíduos com deficiência por suas limitações, em detrimento da criação de respostas educativas adequadas.

A inclusão dos estudantes público da Educação Especial tem se apresentado como um desafio diante da magnitude do que é previsto nos marcos regulatórios, uma vez que atender às necessidades específicas desses alunos exige a reorganização da escola e das práticas pedagógicas. As investigações de Poulin (2013), com base nos estudos de Freiler e Zarnke (2003), indicam que a efetivação da inclusão possibilita a eliminação dos obstáculos que interferem nas relações entre pessoas com e sem deficiência, sobretudo as barreiras físicas, sociais e econômicas entre os indivíduos. Para o pesquisador, a escola, por meio da ação educativa e experiências de cooperação, contribui para que a inclusão se desdobre e consolide no seio da sociedade, em consonância com seus valores de respeito, igualdade e equidade.

A educação inclusiva tem como característica um princípio educacional novo, “cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas” (Beyer, 2006, p. 73). A escola e os professores, nesse contexto, são desafiados a repensar a organização física e pedagógica das escolas, compreender a gestão da sala de aula, considerando a heterogeneidade dos estudantes e estabelecendo estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Nessa perspectiva, Mitller (2003) assevera que a inclusão escolar não se restringe apenas ao acesso dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mas sobretudo à sua transformação em espaços educacionais responsivos às necessidades de todos os estudantes. Essa transformação exige, entre outros aspetos, apoiar os professores para que possam compreender sua “responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão” (Mittler, 2003, p. 16).

Estudos realizados por Oliva (2016) indicam que a minimização das barreiras de acesso ao conhecimento vivenciadas pelos estudantes com deficiência implica na



mobilização, por parte da escola e da comunidade, de recursos físicos, humanos, políticos, entre outros. Esses recursos devem ser mobilizados com vistas a possibilitar a plena participação desses estudantes nas atividades propostas pela escola, nos seus mais diversos ambientes. Romper tais barreiras no contexto atual se apresenta um desafio ainda maior, é o que discutiremos no tópico seguinte, quando apresentamos uma breve contextualização acerca do ensino remoto, ensino que tem se desdobrado nas escolas em tempos de pandemia.

Ensino Remoto: a Escola em Tempos de Pandemia

As aulas remotas adotadas por alguns sistemas de ensino no Brasil tiveram início em março de 2020, quando foi estabelecido pelas agências de saúde internacionais e nacionais o isolamento social como medida sanitária para diminuição do contágio pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Com as escolas fechadas, diversas alternativas foram adotadas para o ensino remoto por instituições públicas e privadas, espalhadas em todo o território brasileiro, na tentativa de dar continuidade à escolarização e minimizar os prejuízos educacionais que atingem todos os estudantes em decorrência da pandemia. Entre as estratégias adotadas pelas instituições de ensino, estão a criação de plataformas educacionais, a criação dos grupos em aplicativos de conversas e a organização de atividades impressas enviadas às famílias. Entretanto, todas essas estratégias de efetivação do ensino remoto apresentam limitações para se consolidarem como modelos eficientes de educação, capazes de garantir a todos os estudantes acesso aos conteúdos e atividades propostas pelas instituições de ensino.

Portanto, podemos destacar que o caráter democrático e universal da educação é ameaçado pelas limitações do ensino remoto, que encontra nas desigualdades sociais um dos maiores empecilhos a sua realização. O acesso à internet e a escassez de aparelhos para conectividade são algumas das problemáticas vivenciadas por famílias de baixa renda para garantir a continuidade da escolarização dos filhos. Dados coletados por uma pesquisa realizada entre outubro de 2019 e março de 2020, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), estimam que cerca de 28% dos lares brasileiros não têm acesso à internet. A mesma pesquisa mostra ainda que o acesso ao computador apresenta significativa diferença entre as classes sociais: dos lares da classe A, por exemplo, 95% têm



computador; na classe B, 85%; classe C, 44%; e classe D, 14% (Cetic, 2020).

As questões referentes à disparidade de acesso à internet e ao computador, apresentadas pela pesquisa, apontam para o reflexo dessas desigualdades nas ações de educação por meio remoto. Nesse sentido, alunos de escolas públicas pertencentes a classes sociais mais atingidas pela desigualdade na conectividade podem não ter acesso total ou parcial aos conteúdos e às atividades escolares, em razão da falta de acesso à internet, ausência ou limitação na disponibilidade de aparelhos de acesso, ficando à margem e excluídos dos processos de ensino, ainda que remotos.

Aproximando nosso olhar para a forma como tem se dado o ensino remoto com alunos com deficiência, é importante frisar que o contexto pandêmico, por si só, tem trazido várias dificuldades para as famílias e principalmente para os alunos nessa condição. Diante disso, vimos que a inclusão dos alunos pela via da possibilidade de realização das atividades, a dificuldade das famílias na mediação com as tarefas e o próprio planejamento coletivo dos professores neste contexto potencializam os desafios da inclusão e da participação de todos no processo educativo.

Sawaia (2001, p. 8), ao discorrer sobre as nuances e dimensões da exclusão, atenta para o fato de que “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. O contexto pandêmico evidencia, como dito, dificuldades que a inclusão enfrentava há tempos. Se já não havíamos experimentado a inclusão plenamente, a realidade da inclusão, atualmente, parece cada vez mais distante, principalmente diante das poucas ferramentas que temos e das próprias condições de acesso à internet. A participação em um grupo de conversas ou até mesmo a participação em aulas síncronas e assíncronas não garantem o sucesso, inclusão e aprendizagem dos alunos, principalmente dos alunos com deficiência. Em síntese, a autora enfatiza que a exclusão é um processo complexo e multifacetado configurado a partir “de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela” (Sawaia, 2001, p. 9).

Nesse sentido, é importante situarmos, em face das condições objetivas existentes, algumas questões relevantes que dizem respeito ao funcionamento e acessibilidade das ferramentas, videoaulas, webconferências para alunos cegos, surdos ou com outra necessidade educativa específica. Isso nos defronta com uma realidade que tinha limitações antes mesmo da pandemia, as quais agora estão



escancaradas, porém, em algum grau permanecem invisibilizadas pela sociedade.

Metodologia

Este estudo insere-se numa abordagem qualitativa. Segundo a caracterização de Bodgan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a fonte dos dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como principal instrumento, e preocupando-se mais com os processos do que com os resultados ou produtos. A investigação qualitativa é descritiva, com destaque para a importância do significado que os sujeitos dão a determinados fenômenos e situações. Nesta investigação, o destaque foi dado a como tem se desdobrado o ensino remoto para os alunos com deficiência nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Fortaleza.

O instrumento de produção de dados foi um questionário estruturado na ferramenta *Google Forms* e enviado por meio do aplicativo de mensagem *WhatsApp* para um grupo de professores do atendimento educacional especializado, de diferentes escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, que atuam em salas de recursos multifuncionais. Onze professores responderam ao formulário enviado e suas respostas ilustram os dados desta pesquisa, considerando o escopo principal deste estudo. Os professores serão identificados pelo termo PROFAEE, seguido de uma numeração que corresponde à ordem com que recebemos os questionários respondidos.

O questionário, principal instrumento utilizado para a produção de dados, é definido por Gil (2008) como uma técnica de investigação pela qual é submetido às pessoas um conjunto de questões com a finalidade de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, entre outras informações e comportamentos presentes ou passados. Neste estudo, o questionário foi elaborado e utilizado com a finalidade de responder ao objetivo da investigação, a saber, compreender como tem acontecido o ensino remoto para o aluno com deficiência em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza.

O instrumento enviado via *Google Forms* contou com a marcação referente ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), apresentado no início do formulário e com opção de aceite das condições para pesquisa antes do início da mesma. O termo é um documento básico e fundamental do protocolo e da pesquisa com ética, que garante ao participante da pesquisa o anonimato e a opção pela participação na



pesquisa de forma livre e sem constrangimento.

Para a análise dos dados, optamos pela técnica denominada Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2006), a Análise Textual Discursiva cria espaços de reconstrução envolvendo diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção e a reconstrução de significados dos fenômenos investigados. Seguindo os passos em que se alicerça e se estrutura a Análise Textual Discursiva, procedemos realizando a unitarização, seguida da categorização e, por último, da comunicação.

Na unitarização, segundo Moraes e Galiazzi (2006), os textos são separados em unidades de significado. Na categorização, busca-se a articulação dos significados semelhantes. Segundo os autores, “a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos” (p. 118). Esse processo gera os meta-textos, que irão compor os textos interpretativos.

As categorias estabelecidas após a unitarização, com base nas respostas dos sujeitos, foram: a vivência do ensino remoto e seus desafios; atividades e estratégias de ensino utilizadas pelos professores; e envolvimento dos alunos com deficiência e pais nas atividades propostas. Com base nas categorias citadas, apresentamos a análise e discussão dos dados da pesquisa.

Ensino Remoto na Rede Municipal de Fortaleza e Inclusão Escolar: as Diferentes Faces da Invisibilidade

Considerando o objetivo da presente pesquisa – compreender como tem acontecido o ensino remoto para o aluno com deficiência em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza –, centraremos nossas análises nas seguintes categorias, a saber: a vivência do ensino remoto e seus desafios; atividades e estratégias de ensino utilizadas pelos professores; e participação dos alunos com deficiência e pais nas atividades propostas.

A vivência do ensino remoto e seus desafios

Ao serem indagados como tem acontecido o ensino remoto, os participantes indicaram que há escassez de orientação institucional acerca do atendimento remoto aos estudantes por parte da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, além da



ausência de investimentos relativos a equipamentos eletrônicos e conectividade para professores e estudantes.

Para sete professoras do AEE – PROFAEE1, PROFAEE2, PROFAEE4, PROFAEE5, PROFAEE6, PROFAEE10 e PROFAEE11 –, nenhuma ou quase nenhuma orientação foi dirigida aos professores pela Secretaria Municipal da Educação em relação às estratégias para o atendimento aos estudantes com deficiência acompanhados nas salas de recursos multifuncionais. Os demais professores – PROFAEE3, PROFAEE7, PROFAEE8 e PROFAEE9 – apontaram, como orientações, o planejamento e disponibilização de atividades diferenciadas e o contato com as famílias, como estratégia de atendimento às necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial no período de ensino remoto.

Destacamos, a seguir, as falas de dois professores que justificam por que consideram escassas as orientações da secretaria. “Quase nenhuma. Apenas que continuássemos atendendo aos grupos de mães, alunos, articulássemos com os professores e grupo gestor quanto às orientações de atividades e fizéssemos estudo de caso. Orientações por escrito, uma vez. As reuniões do Distrito se limitam a perguntar nossas ações e pedir para registrarmos tudo” (PROFAEE4). Outra professora informa que há: “Poucas orientações. Houve somente uma reunião *on-line* com a responsável do distrito que deu uns direcionamentos do que poderíamos estar fazendo e desenvolvendo nesse período” (PROFAEE10).

As falas das professoras evidenciam a escassez de orientações por parte da Secretaria da Educação de Fortaleza, e sintetizam um cenário que pode se ligar à ausência de orientações efetivas por parte do Ministério da Educação (MEC). Um relatório elaborado pela Comissão Externa da Câmara no mês de junho deste ano, sobre a atuação do Ministério durante a pandemia, apresenta críticas à falta de liderança da pasta na orientação dos gestores nos estados e nos municípios e à ausência de diálogo em decisões tomadas pelo Ministério no período. Embora as decisões diretas sejam providenciadas pelos estados e municípios, é relevante o papel da coordenação federativa mais importante relacionada à educação (Alvarenga & Marcelo, 2020).

Nesta perspectiva, Carvalho (2008) comenta que, embora as escolas apresentem certa autonomia, situam-se em determinado contexto educacional que se orienta por meio de princípios e objetivos norteadores da implantação de ações “para as quais são necessários recursos financeiros, materiais e humanos que não estão necessariamente, ao alcance de todas as escolas e, muito menos, dos professores, famílias ou



comunidade” (Carvalho, 2008, p. 55). Assim, a ausência ou reduzida orientação sobre o atendimento aos estudantes da Educação Especial que se evidencia nesse momento de pandemia mantém estreita relação com a escassez de recursos disponibilizados às escolas para atender às necessidades específicas decorrentes das características de suas deficiências, o que há muito tempo vem acontecendo e traz sérios prejuízos às ações pedagógicas. Os alunos com deficiência matriculados somam, hoje, um total de 7.807 estudantes, ou seja, cerca de 3,4% dos estudantes da rede municipal de Fortaleza (Portal da Prefeitura de Fortaleza, 2020).

Um levantamento publicado no Portal G1 (2020) destaca que dezasseis estados, incluindo o Ceará, planejam considerar as atividades remotas como carga horária do ano letivo (G1 Portal de notícias da Globo, 2020). Essa possibilidade foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de um despacho de 29 de maio de 2020, após parecer favorável do Conselho Nacional da Educação (CNE). Esse dado explicita que o acesso restrito às atividades remotas, nesse período, pode se consolidar como perdas irreversíveis aos alunos com deficiência, considerando a impossibilidade de cumprimento ou recuperação da carga horária em modalidade presencial no ano letivo de 2020. Ainda sobre os desafios impostos na vivência do ensino remoto, os investigados discorreram sobre os investimentos em recursos de tecnologia para realização das aulas remotas.

Os dados da investigação mostraram que a Secretaria Municipal da Educação não disponibiliza plataformas digitais em *sites* próprios para os estudantes, sendo assim, as aulas remotas acontecem com recursos pessoais dos professores, com a utilização de aplicativos de conversas e em alguns casos atividades impressas elaboradas pelos professores e distribuídas aos pais, pela escola. Vejamos os trechos das falas das professoras que abordam o assunto: “Nenhuma. Estamos trabalhando com os nossos recursos pessoais” (PROFAEE5). Outra professora afirmou: “Usamos o meet para as reuniões *on-line*. Com as famílias, *whatsApp* e ligações por telefone” (PROFAEE7). À mesma pergunta, uma outra professora respondeu: “Em relação aos recursos esses estão à cargo do próprio professor” (PROFAEE11).

As falas das professoras reforçam o dado de que os recursos têm ficado sob responsabilidade dos professores. Sobre a escassez e desigualdade de acesso aos recursos, Dias e Pinto (2020, p. 546) destacam que:

Há ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural.



Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem.

Dados de um levantamento realizado pelo Portal G1 (2020) destacam que as redes estaduais e municipais relatam imprevisto com aulas via *WhatsApp* e outras ferramentas, além da falta de internet e de equipamentos, o que prejudica os alunos (G1 Portal de notícias da Globo, 2020). Santos e Braun (2017), ao versarem sobre o empobrecimento curricular, nos levam ao entendimento de que o uso de plataformas e recursos tecnológicos pode reverberar em um esvaziamento curricular em face das restrições que o uso do aplicativo de conversa impõe. Desse modo, essas restrições reforçam os processos excludentes que atingem alunos com e sem deficiência. Em relação aos primeiros, as dificuldades e a exclusão são potencializadas dado o distanciamento entre os professores e os estudantes e a própria dificuldade de se manter práticas pedagógicas individualizadas com os alunos.

Pesquisa realizada por Rosa e Papi (2017) apontam que os professores enfrentam desafios em relação à presença de estudantes da Educação Especial na sala comum, entre os quais: ausência de formação, salas de aulas com grande número de estudantes e ausência de tempo para atender individualmente às necessidades apresentadas por esses estudantes. Silva, Vinente e Matos (2016) apontam lacunas na formação de professores, como desafio à educação inclusiva, como também a ausência de recursos pedagógicos acessíveis. Os resultados dessas pesquisas nos permitem perceber que as condições objetivas da escola apresentam-se como fator a ser enfrentado para a efetivação da inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial. Portanto, a educação vivenciada remotamente em tempos de pandemia necessita, para sua viabilidade, da disponibilização de recursos tecnológicos para alunos e professores.

Atividades e estratégias de ensino utilizadas pelos professores

Em relação à atuação dos professores do AEE, estes afirmaram oferecer aos estudantes com deficiência atividades flexibilizadas/adaptadas e contação de história, além de orientações às famílias. Assim relataram as professoras: “Para as crianças menores, tenho dado orientação aos pais sobre os tipos de atividades lúdicas podem realizar. Para as crianças maiores são atividades adaptadas” (PROFAEE1). Outra professora afirma: “Tenho um grupo de whatsapp que utilizo para fazer orientações de rotina, informes, dicas e atividades que priorizam aspectos emocionais, psicomotor e cognitivo. Trabalho também orientando os professores quanto a flexibilização das



atividades, tirando suas dúvidas e revisando as atividades elaboradas a pedidos de alguns professores que querem saber se o aluno consegue realizar a atividade elaborada por eles. Os professores de disciplinas específicas têm menos conhecimento em relação ao aluno” (PROFAEE3).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial que tem como objetivo “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (“Política Nacional”, 2008, s/p). Ainda segundo esse documento, este serviço se diferencia da sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização e tendo caráter complementar e/ou suplementar.

Este atendimento, segundo Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010), investiga a problemática vivenciada pelo estudante com deficiência por meio do estudo de caso, buscando identificar as barreiras do meio escolar que podem estar interferindo no acesso ao conhecimento e à sua plena participação. O professor, ainda, elabora o Plano de AEE prevendo ações, recursos e parcerias que podem contribuir para minimizar essas barreiras e garantir a inclusão do aluno.

Portanto, a elaboração e disponibilização de atividades flexibilizadas/adaptadas para os alunos com deficiência não é função do professor do AEE, uma vez que o ensino dos conteúdos curriculares é tarefa do professor da sala comum. Responsabilizar o professor do AEE por essa tarefa é também excluir o aluno com deficiência da participação e do convívio no mesmo ambiente comum de aprendizagem, seja ela presencial ou virtual. Fávero (2011, p. 21) adverte que “o atendimento educacional especializado, quando ministrado de forma a impedir o direito comum, fere o princípio da igualdade, redundando em discriminação”.

Outro ponto relevante, e que merece destaque, é que três professoras – PROFAEE3, PROFAEE4 e PROFAEE5 – dentre as onze participantes da pesquisa apontaram que os estudantes com deficiência de suas escolas não estavam inseridos nos grupos das salas de aula das quais faziam parte. Assim relatam os professores acerca das motivações que se referem ao fato de os alunos com deficiência não estarem participando dos grupos de estudo, através do aplicativo de conversa: “Uma parte dos alunos estão incluído e os mais comprometidos” (PROFAEE3). Outra professora afirma: “Os que não estão é porque saíram por conta própria. A escola coloca de novo e eles saem. Alguns recebem atividades extras junto com a cesta básica, de seus professores



de sala comum que trabalham em parceria com o AEE. Outros alunos, não recebem atividades extras porque os professores da sala comum não se dispõem a fazer” (PROFAEE4). Em outra fala, uma das professoras destaca: “Os alunos que estão incluídos nos grupos são os que acompanham. Outros foram adicionados e não quiseram ficar porque não é interessante para eles” (PROFAEE5).

As falas das professoras fazem nos deparar com realidades distintas que revelam as múltiplas situações e contextos a que estão inseridos alunos, famílias, professores e escolas, visto que nem sempre as famílias conseguem dar suporte pedagógico aos alunos com deficiência na feitura das atividades. No entanto, um aspecto preocupante é o fato de estarem inseridos nos grupos somente os alunos que acompanham – isso denota, por si só, o caráter excludente evidenciado por esta nova sistemática de ensino.

Quanto à disponibilidade do professor na sala de aula, isso parece estar atrelado a uma situação anterior, visto que, se eram difíceis as formulações do conteúdo e adoção de estratégias que levem à inclusão do aluno com deficiência em tempos de educação presencial, no caso do ensino remoto essas dificuldades são potencializadas, considerando as peculiaridades e restrições do ensino remoto, a começar pela própria inabilidade com o uso das ferramentas.

Conforme as participantes do estudo, os professores da sala comum utilizam, junto aos alunos com deficiência, recursos e estratégias pedagógicas como atividades flexibilizadas, parceria professor do AEE e família e atividades lúdicas (jogo, contação de história e vídeos). A flexibilização e/ou adaptação das atividades, para estudantes com deficiência, têm se apresentado como ponto polêmico no campo teórico, uma vez que são consideradas, por estudiosos como Lanuti e Mantoan (2018), um fator de exclusão de estudantes com deficiência. Para estes pesquisadores, considerar a diferença no contexto da escola comum não tem relação com a disponibilização de um ensino adaptado ou especializado em determinada deficiência, mas com um planejamento pedagógico capaz de garantir a todos os estudantes oportunidades de desenvolvimento. Nesse sentido, a aprendizagem deve ocorrer de modo a respeitar o modo como cada estudante se relaciona com o saber, sem comparações entre si.

Corroborando essa perspectiva, Zerbato e Mendes (2018), baseados nos estudos de Alves e seus colaboradores (2013), assinalam que é necessário pensar maneiras diferentes de ensinar o currículo escolar a todos os estudantes, e não realizar adaptações específicas para determinados estudantes. Para os estudiosos, “não há uma receita que possa ser seguida para o ensino de todos os alunos, afinal isso



implicaria na homogeneização do ensino e um retorno às práticas tradicionais da educação, caminho contrário à prática dos princípios da inclusão escolar” (Zerbato & Mendes, 2018, p. 152).

Portanto, promover a inclusão escolar consiste em garantir a todos os estudantes igualdades ao acesso ao currículo, privilegiando ações de respeito às diferenças. Essa perspectiva propõe que a escola realize transformações nas práticas pedagógicas, a partir da proposição de situações de ensino que favoreçam a plena participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Participação dos alunos com deficiência e pais nas atividades propostas

Esta categoria revelou a pouca participação dos pais no acompanhamento de seus filhos quando no ensino remoto. De acordo com o relato dos professores, os pais têm dificuldades no manuseio dos recursos tecnológicos e em alguns casos não possuem aparelhos com acesso à internet. Outro fator apontado foi o baixo nível de escolaridade dos pais, que, segundo as professoras, interferem no acompanhamento dos filhos. As dificuldades das famílias dos estudantes com deficiência em acompanhar a educação dos filhos durante as atividades remotas, por falta de acesso a aparelhos tecnológicos e internet, nos remetem à afirmação de Wanderley (2001, p. 25), quando destaca que a “pobreza e a exclusão no Brasil são faces da mesma moeda”. Nessa perspectiva, Santos (2020) chama atenção para o agravamento da situação de crise vivenciada pela população mundial durante a pandemia de Covid-19, afetada pelos efeitos da desigualdade social.

Pesquisadores como Cifuentes-Faura (2020) destacam que um ambiente de aprendizagem *online* exige o acesso a dispositivos eletrônicos (computadores, *tablets* ou celulares) e conexão de internet de qualidade. Contudo, diante dessas demandas de adaptação do ambiente de aprendizagem remota, as famílias de baixa renda enfrentam dificuldades para garantir a educação e o desenvolvimento dos estudantes em casa.

Outro fator importante que pode interferir na participação e desempenho dos estudantes é, segundo Cifuentes-Faura (2020), o impacto psicológico que o período de distanciamento social pode provocar nas crianças, uma vez que estas estão passando por um período prolongado de confinamento e ausência de contato físico com os colegas de classe. Nesse aspecto, Polanczyk (2020) adverte que crianças e adolescentes com fragilidades prévias – transtornos mentais, deficiências ou outros problemas de saúde – são particularmente afetados pelos efeitos do isolamento social.



Como também aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, sofrendo com moradia precárias, má alimentação e ausência de acesso a serviços de saúde. Portanto, estudantes com deficiência podem, por suas particularidades, sofrer ainda mais com os efeitos do distanciamento social, que evidenciam algumas das dificuldades de socialização e participação já vivenciadas por eles no cotidiano das escolas.

A educação formal dos filhos, antes delegada à escola, passou por transformações durante a pandemia, exigindo dos pais o estreitamento das relações com a escola e uma efetiva participação no ensino dos conteúdos e na organização dos tempos pedagógicos no contexto domiciliar. Desse modo, transformados famílias e professores em responsáveis mútuos pelo processo de aprendizagem dos estudantes. Contudo, pelas razões já expostas anteriormente, a família pode não estar preparada para o papel exigido dela nesse momento singular vivenciado pela educação formal.

A seguir, apresentamos algumas considerações possíveis com a realização do estudo.

Considerações Finais

Este artigo objetivou compreender como tem se dado o ensino remoto para os alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. A investigação apontou fragilidades no atendimento aos estudantes público da Educação Especial, que podem refletir-se em prejuízos irrecuperáveis do ponto de vista social e caracterizar a exclusão desse público dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares.

A ausência ou reduzida orientação por parte da Secretaria Municipal da Educação em relação ao atendimento dos alunos com deficiência interferem na tomada de decisões das escolas, empobrecendo e secundarizando as ações educativas com vistas ao atendimento a suas necessidades específicas. Esses aspetos são agravados pela ausência e disponibilização de recursos tecnológicos, plataformas educativas e internet para alunos e professores, restringindo as interações educativas a atividades disponibilizadas por aplicativo de conversa e atividades impressas.

Portanto, o uso restrito desses recursos tem reflexo nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores da sala comum e do atendimento educacional especializado. Os professores de sala comum oferecem aos alunos com deficiência atividades flexibilizadas e lúdicas (jogo, contação de história e vídeos). Estas, por sua



vez, podem minimizar, simplificar e diferenciar as atividades ofertadas aos estudantes com deficiência, negando o acesso aos mesmos conteúdos destinados aos demais alunos.

Os professores do AEE apontaram para a disponibilização de atividades para o desenvolvimento cognitivo, atividades adaptadas/flexibilizadas, contação de histórias e orientação às famílias. A elaboração de atividades flexibilizadas e adaptadas pelas professoras do AEE descaracterizam a função desse atendimento e contribuem para processos excludentes, pois desresponsabilizam os professores de sala comum de sua tarefa de ensinar os conteúdos curriculares à turma toda.

Em relação à participação de estudantes e pais nas atividades remotas, os dados revelaram uma baixa participação dos alunos e pouca interação e participação da família nas atividades propostas pela escola. Os professores do AEE apontaram, como barreira à participação dos estudantes da Educação Especial, as dificuldades dos pais no manuseio das ferramentas de tecnologia e a falta de acesso a aparelhos com conectividade. Contudo, estes aspectos apontados pelos professores não podem ser analisados fora do contexto social no qual as famílias estão inseridas, o que provocaria uma conclusão precipitada de responsabilização das famílias pelo insucesso na participação dos estudantes.

Os aspectos levantados por esta pesquisa em relação à vivência do ensino remoto e seus desafios, as atividades e estratégias de ensino utilizadas pelos professores e a participação dos alunos com deficiência e pais nas atividades propostas conduzem à reflexão sobre a importância das interações, das relações de troca, mediadas por professores ou estudantes com mais experiência, para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Desse modo, não podemos conceber um ensino remoto que desconsidere o modelo social de educação, um ensino que restringe a participação e o acesso aos conteúdos escolares de modo igualitário a todos os estudantes, impactando, fortemente, no seu processo de aprendizagem em curto e longo prazos, no decorrer da escolarização desses estudantes.

Portanto, os dados desta pesquisa permitem concluir que as problemáticas vivenciadas na inclusão de estudantes com deficiência na escola comum, no cotidiano escolar, permaneceram e ampliaram-se durante o ensino remoto ofertado no período de pandemia de Covid-19. Este aspecto alerta para a necessidade de visibilidade do público da Educação Especial no contexto da escola comum e a promoção da igualdade



de oportunidades de acesso, permanência e participação a todas as atividades promovidas pela escola.

Para finalizar, destacamos que somente políticas públicas e ações governamentais sérias e comprometidas com o direito inalienável à educação para todos, garantidas pela Constituição Federal (1988), serão capazes de tirar da invisibilidade os estudantes públicos da Educação Especial, promovendo a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Referências Bibliográficas

- Alvarenga, F., & Marcelo. P. Comissão da Câmara faz relatório com críticas à atuação do Ministério da Educação durante a pandemia. Recuperado em 07 julho, 2020, de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/17/comissao-da-camara-faz-relatorio-com-criticas-a-atuacao-do-ministerio-da-educacao-durante-a-pandemia.ghtml>
- Alves, M. M., Ribeiro, J. & Simões, F. (2013). Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, 5(4):122-146. Recuperado em 02 de setembro, 2020, de <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290>
- Barreto-Silva, C., Figueiredo, R. V. & Poulin, J. R. (2020). *A conquista do protagonismo na produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da aprendizagem cooperativa*. (1ªed.). Fortaleza. Edições UFC.
- Beyer, H. O. (2006). Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In C. R. Baptista (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. E. (2008). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico* (1ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Cetic.br (2020). *TIC domicílios*. São Paulo. Recuperado em 16 de agosto, 2020 em <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Madrid*, 9(3e), 1-12. Recuperado em 12 setembro, 2020, de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>



- Declaração de Salamanca* (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha. Recuperado de <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/salamanca.pdf>
- Decreto nº 33510*, 16 de março de 2020. (2020, 16 março). Diário oficial do Estado Ceará. Fortaleza. Recuperado de <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20200316/do20200316p01.pdf>
- Decreto nº 14.611*, 17 de março de 2020. (2020, 17 março). Diário Oficial do Município. Fortaleza. Recuperado de <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/33fe00cc-d559-4cc8-933b-698acabd4705;1.0&numero=16711>
- Dias, E. & Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: avaliação política pública e Educação*. Rio de Janeiro 28 (108). Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545
- Educação Escolar em Tempos de Pandemia* (2020). Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Informe nº 1. Recuperado de <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>
- Fávero, E. A. G. (2011). Alunos com deficiência e seu direito à educação inclusiva: trata-se de uma educação especial? In M. T. E. Mantoan (Org.), *O desafio das diferenças nas escolas* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Freiler, C., Zarnke, P. (2003) Le contexte de l'inclusion sociale: La perspective de la Fondation Laidlaw sur l'inclusion sociale. *Cahiers de recherche, Réflexions sur l'inclusion sociale* 5(8). Recuperado em 09 de setembro, 2020 de http://laidlawfdn.org/cms/file/children/sommaires_jan2003.pdf
- G1 (2020). *Estudantes, pais e professores narram 'apagão' do ensino público na pandemia; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo*. Recuperado em 07 julho, 2020, de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Instituto Rodrigo Mendes (2020), *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*.



- Pinheiros. São Paulo. Recuperado de <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>
- Lanuti, J. E. O. E., Mantoan, M. T. E. (2018). Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2(1). Recuperado em 12 de setembro, 2020, de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/119-129>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (1a ed.). São Paulo: Editora Moderna.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais* (W. B. Ferreira, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>
- Oliva, D. (2016). Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. *Psicologia USP*, 27(3), 492-502. doi: 10.1590/0103656420140099.
- Organização Mundial da Saúde (2020). *Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil*. Brasília. Recuperado em 02 de setembro, 2020 em <https://www.paho.org/pt/covid19>
- Petro, N., Bonila, M. H. & Sena, I. (2020). *Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Salvador. Edição do Autor, 2020.
- Pimentel, S. C., & Pimentel, M. C. (2017). Resignificando a deficiência: a necessidade de revisão conceitual para definição de políticas públicas. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, 5(2), 1039-1054. Recuperado de <http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/258>
- Polanczyk, G. V. (2020). *O custo da pandemia sobre a saúde mental de crianças e adolescentes*. Jornal da USP. Recuperado de <https://jornal.usp.br/artigos/o-custo-da-pandemia-sobre-a-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes/>



- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Poulin, J. R. (2013, Setembro). *A pedagogia da contribuição no contexto das diferenças: desafios e obstáculos*. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Recuperado de <https://educere.pucpr.br/p17/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=2013&autor=&area=>
- Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação* (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília. Recuperado em 13 julho, 2020 de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957506
- Rodrigues, D. (2005). Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In D. Rodrigues, R. Krebs, & S. N. Freitas (Orgs.), *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais* (pp. 45-60). Santa Maria. Editora UFSM.
- Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. C. T., & Machado, R. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Rosa, K. B., Papi, S. O. G (2017). *Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum*. XIII Congresso Internacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, em Curitiba. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24453_11921.pdf
- Santos, C. V. C. G., & Braun, P. (2017). *Flexibilizações curriculares para o aluno com deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Livrete pedagógico: Consultoria colaborativa para professores do Núcleo Comum e do Atendimento Educacional Especializado PPGEB-CAp/UERJ. Recuperado de <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431248/2/Produto%20Livrete%20Pedag%C3%B3gico%20SANTOS%20e%20BRAUN%202017.pdf>
- Santos, B. S., (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.
- Sawaia, B. (2001). Introdução: Exclusão ou inclusão perversa?. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade social* (2a ed., pp. 7-16). Petrópolis: Vozes.
- Silva, K. J. L. da, Vinente, S., & Matos, M. A. de S. (2016). O trabalho docente e os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo em três escolas públicas da cidade de Manaus. *Revista De Estudos E Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, 2(03). <https://doi.org/10.31417/educitec.v2i03.72>.



- Souza, M. I. (2002, Setembro). *O impacto da psicologia na construção histórica do conceito de deficiência mental*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais. Recuperado de <http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt20>.
- Vigotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas – V. Fundamentos de defectologia*. Moscou: Editorial Pedagógica.
- Wanderley, M. B. (2001). Refletindo sobre a noção de exclusão. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (2a ed., pp. 16-27). Petrópolis: Vozes.
- Zerbato, A. P. & Mendes, E. G (2018, Abril-Junho). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, 22(2), 147-155. Recuperado em 15 abril, 2019, de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2018.222.04/60746207>.