


Processo de ensino em tempos de pandemia: Uma reflexão sobre a educação inclusiva

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.015-004>

Vanessa Oliveira

Pedagoga com especialização “lato sensu” em
Psicopedagogia Institucional.
E-mail: vanessaoliveirabt4@icloud.com

Carlos Ovídio Lopes de Mendonça Netto

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo primordial a reflexão da educação inclusiva em um contexto educacional da pandemia do COVID-19, baseando-se nos princípios educacionais, psicossocial e humanitários, valorizando os aspectos democráticos e buscando uma visão sobre o respeito à diversidade, a igualdade. Nesta perspectiva, sabe-se que ela assegura o acesso ao ensino regular a alunos com necessidades educativas especiais, inclusive àqueles que tiveram o seu direito negado por razões étnicas, raciais. Sendo assim, a escola deve se adaptar para estar apta a receber o alunado com todos os tipos de necessidades especiais possíveis. Os efeitos da pandemia, em certo sentido, sempre estarão conectados à educação. A pandemia resultou em alterações substanciais e dignas de nota. Não haverá mais distinção entre aprendizado presencial e remoto. A compreensão da deficiência deve avançar, mas, mais importante, a voz e as práticas das pessoas com deficiência devem ser levadas em consideração e respeitadas para que elas sejam capazes de conectar as possibilidades de transformar suas próprias vidas às esferas política, cultural e científica com base em suas experiências, sentimentos e significados.

Palavras-chave: Educação inclusive, Atendimento Educacional Especializado, Pandemia Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

A partir de março de 2020, o cenário educacional mundial no Brasil exigiu adaptação e busca por novas oportunidades educacionais diante da pandemia do coronavírus, uma vez que o distanciamento social foi uma das principais estratégias para conter a disseminação da doença (Dantas; Ferreira, 2024). Inúmeros desafios e obstáculos se colocam à educação especial, entre eles a falta de recursos — materiais, instrumentais e humanos — e de formação adequada para os ajustes necessários envolvendo toda a comunidade escolar, entre outros. Semelhante a outras modalidades de ensino, foi necessário modificar e repensar a forma como o currículo proposto foi conceituado (Marcato; Fernandes, 2022). Também envolveu experimentar e vivenciar novas abordagens que, apesar das dificuldades, mostrassem como a família e a escola poderiam colaborar para garantir que a educação inclusiva continuasse mesmo diante da suspensão das atividades presenciais (Alexandre, 2022).

A educação inclusiva é uma ação educacional baseada em princípios humanitários, que valoriza os aspectos democráticos, ampliando a visão sobre o respeito à diversidade, a igualdade, tratando as pessoas como sujeitas de direitos (Fonseca; Melo, 2019). Nesta perspectiva, ela assegura o acesso ao ensino regular a alunos com necessidades educativas especiais, inclusive àqueles que tiveram o seu direito negado por razões étnicas, raciais. Sendo assim, a escola deve se adaptar para estar apta a receber o alunado com todos os tipos de necessidades especiais possíveis (Peixinho; Kiefer, 2016).

A educação especial é uma modalidade de ensino que atualmente tem como público-alvo os seguintes grupos: alunos com transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, além de alunos com diversos níveis de deficiência física, intelectual, auditiva e visual (Ferreira; Cruz, 2021). Por isso, a escola deve adequar sua infraestrutura humana e física contratando especialistas que consigam lidar com a ampla gama de cenários que surgem todos os dias.

Portanto, esse período foi de extensas dificuldades de adaptação para garantir os direitos à educação desses grupos atendidos pela escola. A partir disso, esse estudo teve como objetivo primordial a reflexão da educação inclusiva em um contexto educacional da pandemia do COVID-19. Este processo investigativo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de recorte metodológico qualitativo. O referencial teórico adotado, apoia-se na perspectiva dialético-marxista que analisa o objeto de estudo a partir do atual contexto conjuntural. Este trabalho estrutura-se da seguinte maneira: A introdução traz a contextualização do tema, assim como justificativa e objetivo do estudo. Em seguida, desenvolvimento será apresentado o referencial teórico. E por fim, apresentarei as considerações finais, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.



1.1 UM RETROSPECTO HISTÓRICO: EXCLUSÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

A “educação inclusiva é um tema que, nas últimas décadas, tem ganhado significativo espaço nos debates em torno da construção de uma educação de qualidade e para todos” (Bez, 2009, p. 16). Para a autora, todavia, a discussão acerca da educação inclusiva implica numa reflexão “sobre as políticas públicas educacionais, sobre os modelos construídos para abordarem o fenômeno educativo e sobre as dificuldades e obstáculos que a instituição escolar deve transpor” (ibidem, p. 16).

Somente assim é que a escola, de fato, venha a ser uma escola para todos.” A educação inclusiva é uma ação educacional baseada em princípios humanitários, que valoriza os aspectos democráticos, ampliando a visão sobre o respeito à diversidade, a igualdade, tratando as pessoas como sujeitos de direitos”(Cartilha, 2013). Portanto, iniciamos a nossa reflexão com um retrospecto histórico em torno da questão.

Ao pesquisar documentos oficiais, percebemos que a educação brasileira na sua trajetória, revela que a educação era para poucos. Leite (2014, p. 14), em trabalho monográfico, afirma que aqueles que faziam parte da elite da época, eram os privilegiados, que tinham como objetivos se integrar e se manter no poder econômico e no domínio social. As pessoas com deficiências, esses eram totalmente excluídos da sociedade. Como assinala Mazzotta (2003), historicamente, as com pessoas com deficiência, eram tratadas no século XVIII como pessoas ligadas ao misticismo e às ciências ocultas. A sociedade neste período sofria grande influência das crenças religiosas. Com isso acreditava-se que as pessoas que nasciam com alguma deficiência, sofriam as consequências de alguma atitude errônea por parte de seus familiares, podendo apresentar perturbações espirituais ou demoníacas. Com isso, esse século vem ser marcado pela negligência, na qual as pessoas com deficiência eram marginalizadas, abandonadas, em muitos os casos, eram levados à morte.

Ao longo dos anos, estudiosos da medicina começaram a reconhecer a deficiência a um fator patológico. Conforme assinala documento do MEC (Brasil, 2004, p. 10), “à medida que conhecimentos na área da medicina foram sendo construídos, e acumulados, na história da humanidade, a deficiência passou a ser vista como doença, de natureza incurável, gradação de menor amplitude da doença mental”. Diante disto, as pessoas com deficiência e as pessoas com doenças mentais eram acolhidos em asilos, instituições totais e residências para que fossem tratados e cuidados pelos médicos, em função da sua “anormalidade”, caracterizando, assim, o assistencialismo. A esse respeito, diz Sanchez:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substituto ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (Sanchez, 2008, p.9).

De certa forma, houve um avanço na concepção da pessoa com deficiência naquela época, todavia a esse atendimento não contribuiu para reconhecimento desse grupo para sociedade, persistindo a exclusão e a segregação total, sempre encarada com pré-conceitos e dificuldades no trato com esse público.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência desde a época do Império com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854-atual), Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857-atual), Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro, onde se deu início ao atendimento às pessoas com deficiência. Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada em atender pessoas com deficiência mental. Em 1954, foi fundada a primeira APAE- Associação de pais e amigos dos Excepcionais.

Posteriormente, as ações voltadas para o atendimento educacional de pessoas com deficiência fundamentaram-se nas disposições estabelecida pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº4.024/61), que apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. De acordo com Mazzota (2003, p. 68), “a lei nº 4.024/61 que, reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”. Seguindo o pensamento Mazzota (2003), podemos deduzir que caso não consigam se adequar a educação comum, os mesmos serão direcionados para a educação especial.

A lei nº 5.692/71, já no período da ditadura militar, assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação a definir. A Lei 5.692/71 contraria o que estava indicado no artigo 88 da Lei nº 4.024/61, deixando claro que os “excepcionais” podem enquadrar-se no “sistema geral de educação” recebendo o atendimento que lhes seria de direito (Cf. Mazzota, 2003).

Segundo Richardson (2009, p.146), na década de “1970, surgiu o movimento da Integração, com o conceito de normalização, expressando que os deficientes devem ser dadas condições as mais semelhantes possíveis às oferecidas na sociedade em que ele vive”. O movimento da integração escolar defendia a inserção das pessoas com deficiência nas salas comuns das escolas regulares, questionando a segregação e o isolamento em que eram colocados os deficientes nos centros de educação especial. Contudo, o movimento da integração escolar devido às definições confusas sobre seu próprio conceito, pouco se sabia do processo de ensino-aprendizagem que seguiam (Santos; Velanga; Barba, 2017).

De acordo com Oliveira (2011), no processo educacional, a pessoa com deficiência para estar numa classe regular, deveria apresentar dificuldades médias ou comuns para sua permanência na escola comum. Sanchez observa ainda “que um aluno podia estar integrado passar bastante tempo isolado na sala de apoio, ou estar na sala regular, porém sem interagir com seus companheiros” (2005, p. 15).



Ainda tratando da questão da integração, Sanchez (2005) chama atenção outro aspecto, relacionado ao tipo de avaliação que as pessoas com deficiência seriam submetidas. Para a autora, pode-se dizer que são decisões guiadas por uma visão da educação especial que interpreta as dificuldades de aprendizagem exclusivamente a partir do déficit do aluno, o que promove a injustiça e detém os progressos neste campo.

Com certeza, também, condiciona a colocação dos alunos nas escolas comuns ou especial. Mantoan (2003, p. 22), afirma que o processo de integração acontece no interior de uma estrutura educacional dentro da qual se oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimentos, o que seria uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. Ainda segundo esta autora,

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção previa dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados; a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda com um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às exigências nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular (2003, p. 68).

Sasaki (1997, p. 34-35), falando acerca da integração, diz que a mesma ocorria ou ainda ocorre de três formas:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguem, por méritos profissional e pessoal, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, modificação por parte da sociedade (escola comum, empresa comum, clube comum etc.)Pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais (Sasaki, 1997, p. 34-35).

Sasaki (1997) observou que, na atualidade, algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia do paradigma da inclusão. Noutras palavras, com sentidos distintos: a integração representando “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade”, e a inclusão significando “modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”(Sasaki, 2005, p. 22).

Antes de falar de inclusão e de compreender essa linha tempo sobre a evolução ou transições de paradigmas na luta que o grupo social representado pelos deficientes vem travando por direitos e buscando seu lugar na sociedade, cabe ressaltar que ao longo de todo esse período, ainda não havia se efetivado uma política pública de acesso universal, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação da “pessoa com deficiência”. Conforme documento do MEC:



Em meados de 1973, o MEC cria o centro Nacional de educação Especial-CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por caminhas assistenciais e iniciativas isoladas do estado”. (Brasil, 2010, p. 12).

É importante ressaltar que, no interior do surgimento de movimentos sociais que reivindicavam por igualdades sociais, temos os deficientes, os pais dos mesmos que buscavam por direitos e melhoria da condição de vida para esse segmento (Silva; Nogueira, 2024). Como referência, temos a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 no art.85 que relata sobre a proteção previdenciária. “toda homem tem direito [...] de subsistência em circunstâncias fora de seu controle” e também afirma que “todo homem tem direito à instrução”(art. XXVI). Conforme Mazzota:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças nas atitudes dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo -se, tendo sido primeiramente levados para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil” (Mazzota,1996, p. 17).

É nesse cenário que o ideal de igualdade de direitos e educação para todos ganhe novo rumo, como assinala Melo (2011, p. 1):

A partir do século XX, os movimentos sociais começaram a lutar por igualdade para todos. Aos poucos o sistema educacional buscou formas de integrar os alunos com alguma deficiência no sistema regular de ensino. A inclusão escolar objetiva a construção de uma sociedade para todos, sem levar em conta as diferenças, valorizando assim a diversidade humana, desenvolvendo o princípio de solidariedade, tornando assim uma sociedade justa e igualitária.

O século XX foi marcado pelo grande avanço das lutas em busca da igualdade de direitos e acesso à educação para todos, o que representa uma mudança de posicionamento da sociedade no qual, a concepção de inclusão está intrinsecamente relacionada com as transformações nos âmbitos sociais, culturais, tecnológicos e educacionais, tendo em vista tanto a sociedade de hoje como a que ainda se almeja alcançar (Pereira; Saraiva, 2017; Silva Neto et al., 2018; Lisboa, 2020).

Para muitos o significado da educação inclusiva consiste apenas na matrícula desses alunos na escola regular, mas, de acordo com a Constituição Federal de 1988, essa mudança no meio escolar significa conceder a educação a todos os alunos tanto os encontrados em classes comuns como os alunos com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2019)

Apenas esses dispositivos constitucionais bastariam para que ninguém negasse a qualquer pessoa com deficiência o acesso à mesma sala de aula de crianças ou adolescentes sem deficiência, mas, convém ainda destacarmos o estatuído pela **Convenção Interamericana** para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, ratificada pelo Brasil e promulgada pelo Decreto n.º 3.956/2001 (BRASIL, 2005).



2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O Brasil tem tido dificuldades para colocar em prática a inclusão de alunos com doenças, deficiências e síndromes, bem como para fazer as acomodações necessárias para essa inclusão. É evidente que melhorias são necessárias para uma série de questões, incluindo: transporte escolar inadequado, o que resulta em alunos perdendo dias de aula; estruturas físicas dilapidadas das instituições, o que causa evasão escolar; e uma escassez de tecnologia e acesso à internet para todos os alunos, o que dificulta o acesso à informação e o acesso igualitário à cultura, entre muitos outros ajustes imperativos (Fernandes, 2002).

Além do fato mencionado anteriormente, as dificuldades associadas à inclusão foram ainda mais intensificadas em 2020 com a introdução do vírus SARS-COV-2 no Brasil. Por causa desse fato, autoridades governamentais e o Ministério da Educação (MEC) precisam tomar medidas para impedir a disseminação do vírus, que é transmitido por contato físico. O principal passo que foi implementado foi a implementação do aprendizado remoto para prolongar o ano letivo. No entanto, as ações tomadas destacaram o isolamento de crianças com deficiência e desafios de aprendizagem e apresentaram novas preocupações ao cenário educacional (Ferrando; Rosário, 2022).

As escolas públicas foram forçadas a se adaptar rapidamente ao ambiente de ensino remoto desde que a pandemia começou no Brasil em março de 2020. Como resultado desse novo ambiente educacional, o MEC não concedeu nenhum projeto para auxiliar alunos com deficiência; em vez disso, as escolas devem alocar iniciativas e projetos para fazer acomodações para esses alunos neste novo ambiente em que a educação global se encontra. Por isso, e porque tudo aconteceu tão rápido, pouco foi feito para implementar efetivamente o direito à educação para todos sem diferenças, colocando em risco o desenvolvimento social e cognitivo desse grupo no processo (Marinho, 2023).

A perda de conexão social, barulho, contato físico, movimento corporal, interações, processos de socialização e engajamento comunitário mais frutífero se tornou aparente para nós como resultado do fechamento de escolas. Essa ausência indica que o papel social da instituição — particularmente sua importância para o desenvolvimento humano — é reconhecido. Enquanto isso for reconhecido, as escolas são estabelecidas como uma comunidade de resistência política e educacional contra uma ideologia que busca minar a criação de conhecimento, especialmente nas ciências humanas (Souza; Daianez, 2020).

Os alunos devem ser incluídos na criação de materiais instrucionais. Boletins escritos em sua língua nativa devem ser distribuídos aos alunos para que eles e suas famílias estejam cientes das circunstâncias em que se encontram e como evitar contrair o vírus. Durante esse tempo, é crucial avaliar regularmente o público-alvo da educação especial. Além disso, é necessário haver uma linha direta de comunicação com a família com base nas necessidades de cada indivíduo, permitindo breves períodos de tutoria individual (Cury et al., 2020).

Um componente crucial é a comunicação entre a casa, a escola e as crianças. Como não há comunicação direta entre o instrutor e o aluno, torna-se problemático quando o professor não recebe feedback das famílias. Isso ocorre porque é um dos poucos métodos para observar os resultados (Bezerra; Arruda; Silva, 2020).

Nessa perspectiva, o estudo de Fanchinetti, Spinazola e Carneiro (2021), em relação a pandemia e o desafio da educação especial e inclusiva, trouxe como resultado um compilado de estratégias e práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto, formulado a partir dos relatos de experiências de profissionais da educação, conforme pode ser visto no Quadro 1:

Quadro 1 - Estratégias e práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto

Categorias	Descrição
<p>Categoria 1: estabelecimento de vínculos</p>	<p>A base das atividades em andamento era construir relacionamentos com os alunos e, para que isso acontecesse, era necessário determinar os recursos técnicos disponíveis para manter contato com os alunos e/ou responsáveis. Embora grupos de WhatsApp tenham sido estabelecidos, certos problemas foram encontrados e corrigidos ao longo do tempo.</p>
<p>Categoria 2: readaptação do currículo</p>	<p>O currículo teve que ser ajustado para manter o fluxo das atividades. Isso envolveu encontrar um equilíbrio entre engajamento — que manteve o aluno interessado e envolvido no esforço ou sugestão de ensino remoto — e gerenciamento contínuo, que confirmou a frequência com que o aluno participou. O entorno e as interações dos alunos com seus pais e/ou responsáveis foram levados em consideração ao projetar as atividades de domínio social, conceitual e prático. As seguintes táticas foram empregadas: ligações telefônicas para estabelecer comunicação e pegar materiais didáticos; exercícios e recursos impressos na unidade educacional; interações e transmissão de atividades via WhatsApp.</p>
<p>Categoria 3: diversificação de métodos</p>	<p>As atividades foram criadas de várias maneiras que levaram ao uso generalizado do aprendizado remoto com síncrono (professores e alunos participam on-line no mesmo horário e local) e assíncrono (os alunos concluem as atividades durante a aula, mas não estão on-line naquele momento); ambos os tipos de atividades são conectados a várias plataformas e recursos tangíveis. A criação de uma apostila com tarefas diárias foi uma tentativa de fornecer informações que fossem facilmente acessadas, permitindo que todos contribuíssem com o conteúdo. A apostila de atividades foi impressa pela escola, e os pais e responsáveis a retiraram pessoalmente na escola ou a enviaram para casa.</p>
<p>Categoria 4: parceira com as famílias</p>	<p>Ansiedades pela família e pela escola eram evidentes no uso da instrução remota. No entanto, as avaliações dos instrutores sobre essa colaboração são favoráveis. Ao contemplar as rotinas e realidades da família e se colocar no lugar deles, os professores precisam de flexibilidade e empatia, particularmente ao trabalhar com alunos que são o público-alvo da educação especial (PAEE).</p>

Fonte: Adaptado de Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021)

Cury et al. (2020) afirmam que a pandemia interrompeu as rotinas diárias e expôs disparidades sociais, educacionais e tecnológicas no acesso à informação. Para criar educação a distância inclusiva, soluções para o fechamento de escolas foram exploradas.

Simões (2020) chama a atenção para o desafio que os alunos surdos têm em "se encaixar" neste ambiente de aprendizagem remota de emergência. Eles foram os mais impactados na pesquisa do autor



porque não tinham acesso à tecnologia. As condições sociais, linguísticas e cognitivas desses alunos não foram mais avaliadas. Esses alunos foram "feitos" para cumprir esse novo estilo de instrução.

Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) abordam os desafios associados à educação especial, incluindo treinamento inadequado de professores, escassez de material, equipamento e recursos humanos, e essas questões fornecem uma base para melhorias envolvendo toda a comunidade escolar. Devido à interrupção das aulas presenciais, a educação especial inclusiva tem que se adaptar, assim como o restante do corpo discente, para atingir a escola e a família.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pais/responsáveis, governo, escolas e professores devem considerar que a educação universal e igualitária deve garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis para que todos possam desenvolver suas habilidades de acordo com suas características e necessidades de aprendizagem, seja em aulas presenciais ou, em tempos de pandemia, aulas online.

Como resultado, a escola tem total responsabilidade em organizar atividades inclusivas que ofereçam a esses alunos oportunidades iguais, em colaboração com seu corpo docente. Isso se deve à importância da colaboração com o instrutor do AEE, um especialista crucial nesse processo.

Os efeitos da pandemia, em certo sentido, sempre estarão conectados à educação. A pandemia resultou em alterações substanciais e dignas de nota. Não haverá mais distinção entre aprendizado presencial e remoto. Consequentemente, é fundamental levar em consideração as necessidades únicas do aluno de educação inclusiva. Em vez de ter "uma escola" para cada aluno, o objetivo é dar acesso equitativo à educação de alta qualidade, onde a singularidade de cada pessoa seja reconhecida e reconhecida.

A compreensão da deficiência deve avançar, mas, mais importante, a voz e as práticas das pessoas com deficiência devem ser levadas em consideração e respeitadas para que elas sejam capazes de conectar as possibilidades de transformar suas próprias vidas às esferas política, cultural e científica com base em suas experiências, sentimentos e significados. Isso permitirá que elas afetem a mudança nas vidas daqueles que ainda não tiveram a chance de confrontar sua normalidade. Mais pesquisas sobre esta era e suas conexões com a inclusão escolar são, portanto, necessárias.



REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Débora Cristina de Souza. Educação especial e as tecnologias assistivas. Revista Educação em Contexto, v. 1, n. 1, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014

BEZ, Andréia da Silva. A educação inclusiva no município de Santa Rosa do Sul (SC): realidade, dimensões e contribuições, Monografia (Especialização em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva). Cuiabá: IFMS, 2009.

BEZERRA, Maria Aparecida Dantas; ARRUDA Graziela Queiroz; SILVA, Joelma Santana Reis. Prática docente do atendimento educacional especializado (AEE): Em tempos remotos e distanciamento social. Anais CONEDU, 2020, Maceió: 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto nº 3.956/2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 8 de outubro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETA%3A,inteiramente%20como%20nela%20se%20cont%C3%A9m. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília – 2004.

BRASIL. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC/SEE, 2005

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. Instituto Fabris



Ferreira, 2020. Disponível em: <https://freemind.com.br/blog/wp-content/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf>. Acesso em 05 jun. 2024.

DANTAS, Fabiane Viana; FERREIRA, Diego Jorge. A COVID-19 E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, p. e44455-e44455, 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Salamanca. Acesso em 06 fevereiro 2015.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, June 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Carizade Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, n. 01, p. 151-166, 2021.

FAGALI, E.Q. E VALE, Z.R. *Psicopedagogia institucional aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

FERRANDO, Fernanda Petlis; ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do. Educação inclusiva em tempos de pandemia. *Ficha Catalográfica*, p. 99, 2021.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; DA CRUZ, Marcos Cezar Simioni. A importância da Educação Especial e Inclusiva na formação de docentes: uma experiência de Estágio Supervisionado no Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-20, 2021.

FONSECA, Marcos Lucena da; MELO, Maria do Carmo Barbosa de. Educação Inclusiva: uma reflexão a partir de narrativas autobiográficas. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 32, p. 251-273, 2019.

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary L. *Esclarecendo as Deficiências*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFÈVRE, L. *Psicopedagogia das classes novas*. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org). *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1974. v.5, p. 85-128.

LEITE, Ana Paula Freire Gomes. *Atendimento educacional especializado para aluno com deficiência intelectual: uma história de desafios, lutas e superação*. Monografia (especialização *lato sensu* Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado). UFCE, 2014.

LISBOA, Maria Fabiana de Lima Santos. A deficiência e o preconceito: uma visão histórica e atual sobre a pessoa com deficiência. *Cadernos da FUCAMP*, v. 19, n. 42, 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.



MACEDO, L. Prefacio. Em: Scoz. B. Psicopedagogia - contextualização, formação e atuação profissional. (pp.VII). Porto Alegre: Artes. 1992.

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

MARCATO, Daniela; FERNANDES, Isabelle. Pandemia e práticas da Educação Especial inclusiva: breve análise. Concilium, v. 22, n. 5, p. 606-620, 2022.

MARINHO, Idjane Sueleyde das Neves. Educação Inclusiva: Desafios em tempos de Pandemia. Revena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 7, p. 576-586, 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, Francisca Oliveira da Silva. A história da educação especial rumo à inclusão: um desafio a conquistar. Disponível em: <<http://juazeirodonorte.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=2047>> Acesso em: 03 fevereiro 2015.

MENDES, Encéia Gonçalves. A política de educação inclusiva eo futuro das instituições especializadas no Brasil. Education Policy Analysis Archives, v. 27, p. 22-22, 2019.

OLIVEIRA, Jucélia Brasil Gomes de. A perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 4, n. 6, p. 4, 2011.

PEIXINHO, Manoel Messias; KIEFER, Sandra Filomena Wagner. O direito fundamental à educação inclusiva nas escolas regulares privadas e a lbi. Direito e Desenvolvimento, v. 7, n. 13, p. 79-98, 2016.

PEREIRA, Jaquelline Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente:: da exclusão a inclusão social. Ser Social, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017.

REIS, Kelly de Souza. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: uma análise das falas de educadores. Monografia (Curso de Ciências Biológicas). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

ROCHA, Solange in: O INES e a Educação de Surdos no Brasil. Vol. 01, (Dez/2007).Rio de Janeiro: INES/2007.

RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiv:um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: : INCLUSÃO - Revista da Educação Especial. Ano 1 - Nº 01 - Outubro de 2005, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ISSN 1808-8899. p. 7-18.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. Revista educação e cultura contemporânea, v. 14, n. 35, p. 313-340, 2017.



SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: paradigma do século. In: INCLUSÃO - Revista da Educação Especial. Ano 1 - Nº 01 - Outubro de 2005, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ISSN 1808-8899. p. 19-23.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

SILVA, Eliane Acácio da; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Contexto histórico da educação especial no Brasil. Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v. 17, n. 01, p. 712-727, 2024.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, June 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200293&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200010>.

SIMÕES, Rita de Cássia da Silva. Educação na pandemia: a realidade do ensino remoto para surdos no município de Pirpirituba/PB. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1192>. Acesso em 05 jun. 2024.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINÉZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. Praxis educativa, v. 15, 2020.