

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Geociências
Licenciatura em Ciências da Natureza

Cleidiane Capelletti

**Educação inclusiva em aulas remotas na Escola Municipal de Ensino
Fundamental Paul Harris durante a pandemia COVID-19.**

Porto Alegre/RS

2022

Cleidiane Capelletti

**Educação inclusiva em aulas remotas na Escola Municipal de Ensino
Fundamental Paul Harris durante a pandemia COVID-19.**

Trabalho de Conclusão de Curso como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Ciências do Instituto de
Geociências/Curso Ciências da Natureza da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Cláudia Luisa Zeferino Pires

Porto Alegre/RS

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

Capelletti, Cleidiane
Educação inclusiva em aulas remotas na Escola
Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris durante a
pandemia COVID-19 / Cleidiane Capelletti. -- 2022.
78 f.
Orientador: Cláudia Luisa Zeferino Pires.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Geociências, Licenciatura em Ciências da Natureza,
Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. A Educação Inclusiva e seu Contexto Histórico.
2. A Pandemia da COVID-19, a Evasão Escolar, O Ensino
Remoto e a Educação Inclusiva Na EMEF Paul Harris. I.
Zeferino Pires, Cláudia Luisa, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cleidiane Capelletti

Educação inclusiva em aulas remotas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris durante a pandemia COVID-19.

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Ciências do Instituto de Geociências/Curso Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Cláudia Luisa Zeferino Pires

BANCA EXAMINADORA:

Cláudia Luísa Zeferino Pires - Doutora em Geografia
UFRGS

Adriana Dorfman - Doutora em Geografia
UFRGS

José Gregório - Doutor em Química
UFRGS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho.

Agradeço a minha namorada que sempre me deu apoio durante esse percurso, e ao meu filho pela compreensão em momentos que precisei me ausentar para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Cláudia, por aceitar conduzir o meu trabalho e por sempre estar presente para indicar a direção correta que o trabalho deveria tomar.

As minhas colegas de curso Mariane, Natacha e Raquel, as quais convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências desse nosso quarteto, sempre uma apoiando as outras em momento difíceis que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como formanda.

RESUMO

O desenvolvimento da aplicação das diretrizes para a educação inclusiva no Brasil e no mundo e os desafios encontrados na adaptação às aulas no Ensino Remoto Emergencial em decorrência da pandemia da COVID-19. Estudo realizado a partir de pesquisa bibliográfica e entrevista com professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris, concluindo os desafios, as oportunidades e os impactos que o isolamento social causaram na educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão. Pandemia. COVID-19. Ensino Remoto. Isolamento Social.

ABSTRACT

The development of the application of guidelines for inclusive education in Brazil and in the world and the challenges encountered in adapting to classes in Emergency Remote Teaching as a result of the COVID-19 pandemic. Study carried out from bibliographic research and interview with teachers from the Paul Harris Municipal Elementary School, concluding the challenges, opportunities and impacts that social isolation caused in inclusive education.

Keywords: Inclusive education. Inclusion. Pandemic. COVID-19. Remote Teaching. Social isolation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Histórico da BNCC	23
Figura 2 - Histórico da BNCC	23
Figura 3 - Constituição da BNCC	26
Figura 4 - Comparativo de Mortes da COVID-19	38
Figura 5 - Parecer CNE/CP n° 5/2020	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO	13
2.1 As Diretrizes a Partir dos Direitos Humanos	17
2.2 A Implementação no Ensino Básico Brasileiro	21
2.3 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris	27
3 A PANDEMIA DA COVID-19, A EVASÃO ESCOLAR, O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EMEF PAUL HARRIS	30
3.1 A Covid-19, As Diretrizes do Ministério da Educação e os Impactos na Cidade de São Leopoldo	31
3.2 O Ensino Remoto nas Escolas Brasileiras, o Abandono Escolar e os Impactos da Pandemia da Covid-19 na Educação Inclusiva	42
3.3 Os Desafios, as Possibilidades Encontradas e a Diferença nas Metodologias de Ensino Presencial e Remoto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris	50
4 CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE A	70
APÊNDICE B	72
APÊNDICE C	74

1 INTRODUÇÃO

A educação Inclusiva tem como função atender às necessidades educativas especiais dos alunos para que eles possam extinguir obstáculos da sua participação na sociedade e em seu desenvolvimento. Entende-se como inclusiva, a educação dos alunos com necessidades especiais, tornando-se mais abrangente e dando espaço e igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens de todas as condições físicas, sociais e outras.

A importância deste ensino ganhou maior notoriedade a partir da década de 1990, em razão da Declaração de Salamanca, realizada pela UNESCO. A criação de um documento levantou questionamentos quanto à educação, destacando princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, bem como demandando que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Vê-se que com a obrigatoriedade da educação escolar, a partir do século XX, existe uma dificuldade em responder pelo aprendizado de todos os alunos. Neste contexto, criaram-se espaços segregados, chamados de salas especiais, dentro das escolas regulares, onde eram colocados os alunos com dificuldades de aprendizado. Entre os anos 1950 e 1980, houve uma política de segregação de modo que defendeu-se a ideia de que pessoas com deficiências deveriam empreender o máximo esforço para reverter seu quadro.

Por um longo período, o sistema de educação especial era aplicado de forma paralela e restrito diretamente aos alunos com necessidades especiais. Após a Declaração de Salamanca (1994), bem como um conjunto de fatores, houve uma mudança no pensamento quanto à educação especial. Dentre estes, estão os movimentos sociais com foco nos prejuízos da segregação e marginalização, as pesquisas científicas em relação ao ensino e a organização de grupos de pessoas com deficiência, pais e profissionais para cobrar por políticas de inclusão.

A partir deste contexto, há a mudança no entendimento entre educação especial e educação inclusiva, de modo que a última não substitui a primeira, mas democratiza a educação dentro das escolas, de modo que inclui todos os alunos nesse sistema educacional. Ainda, importante ressaltar que, na perspectiva da

educação inclusiva, as particularidades que envolvem os alunos com deficiência serão desenvolvidas com a escolarização dos alunos que não têm deficiência.

Neste sentido, conclui-se que a educação inclusiva trouxe mudanças dos valores da educação tradicional, bem como o desenvolvimento de novas políticas e reestruturação da educação como um todo. Todavia, permanece a necessidade uma transformação do sistema educacional atual, que ainda age de forma a perpetuar a exclusão.

Ademais, faz-se importante a contextualização sobre a educação inclusiva no Brasil, de modo a identificar como ela é tratada nas diretrizes na Base Nacional Comum Curricular que facilitam o ensino inclusivo. Deste modo, a educação inclusiva em desenvolvimento no País e, de modo mais específico, no Estado do Rio Grande do Sul, onde estabelecem um marco vitorioso neste sistema.

Neste contexto, em tempos de isolamento social e ensino remoto, onde a porta de entrada para o aprendizado são as vídeo aulas com atividades remotas de forma online, questiona-se quais as dificuldades encontradas, em especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris. Não obstante, a identificação das estratégias que os professores de ciências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris utilizam para minimizar o impacto no desenvolvimento dos alunos de educação inclusiva e quais as metodologias de ensino aplicadas no ensino remoto.

É nessa perspectiva que a hipótese de pesquisa se “o ensino de forma remota, em razão da pandemia da COVID-19, trouxe dificuldades para a educação inclusiva na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris, sendo necessárias novas metodologias de ensino”, instiga a escrita desta monografia. O presente trabalho de conclusão de curso visa identificar as dificuldades do ensino inclusivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris, localizada na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, que ocorre de forma remota durante a pandemia da COVID-19. Não obstante, tem como objetivos a contextualização acerca da educação inclusiva no Brasil, a identificação das diretrizes na BNCC que facilitam o ensino inclusivo, as estratégias que os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris utilizam para minimizar o impacto no desenvolvimento dos alunos de educação inclusiva e, ainda, qual a metodologia de

ensino remoto utilizada pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris.

Para o desenvolvimento do trabalho, serão realizadas pesquisas bibliográficas com estudos relacionados ao contexto abordado e, ainda, entrevistas com os educadores das turmas de inclusão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris. Ademais, a pesquisa aborda o problema de forma qualitativa e, no que tange aos objetivos, a presente monografia se classifica como descritiva-explicativa. Por fim, o método é indutivo, buscando avaliar, a partir das dificuldades encontradas no ensino remoto, as metodologias de ensino utilizadas na referida escola.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

A educação inclusiva não é apenas uma forma de ensino acolhedora, mas também uma ponte para transformar a sociedade e estruturar a cultura para que sejam agregadoras. Ao longo da história, a regra para o ensino de pessoas com deficiência era a segregação, de modo a criar espaços específicos para alunos ditos regulares e alunos especiais. Hoje a mentalidade é diferente, porém as mudanças ocorrem há poucas décadas no Brasil e no mundo.

Quando se trata de alunos com deficiência, é preciso compreender que o processo de aprendizagem é possível dentro de sala de aula regular e modificar o pensamento excludente de que esses alunos não são capazes de estudar, conviver e aprender com os demais. É na escola que este processo de transformação acontece de forma contínua (depois da família), é neste espaço único que os indivíduos são capazes de assimilar conteúdos, interagir e construir conhecimentos. (SILVA NETO; ÁVILA; SALES; AMORIM; NUNES; SANTOS, 2018)

No século XX, no mesmo período da criação das leis de obrigatoriedade escolar, surgem, também, ideais de educação diversos pelo mundo. Um dos exemplos é a aplicação de testes padronizados de inteligência, principalmente nos Estados Unidos e na França, elaborados por Alfredo Binet e Thomas Simon. O desenvolvimento do teste em tela, deu-se em virtude de uma solicitação formal do governo francês, que pretendia promover uma importante reorganização do sistema de ensino do país baseada nas diferenças individuais. Em suma, os testes determinavam o potencial de inteligência das crianças, classificando-as quanto a sua capacidade para entrar, ou não, na escola. (JÚNIOR, 2016)

Anteriormente, é sabido que pessoas com características diferentes às vistas como normais na época, eram retiradas do convívio social. Os motivos variam de acordo com o momento histórico, de modo que na antiguidade a sociedade acreditava que pessoas com deficiência eram dominadas por demônios. Sabe-se que, as pessoas consideradas diferentes no período da Inquisição, poderiam ser executados na forca ou queimados vivos. Constata-se, portanto, que os padrões sociais da época eram influenciados pela Igreja. (SILVA NETO; ÁVILA; SALE; AMORIM; NUNES; SANTOS, 2018)

Houve uma transformação na mentalidade na sociedade renascentista, na qual criou-se uma concepção patológica e determinando tratamentos. Todavia, as pessoas com deficiências eram segregadas, muitas vezes internadas em manicômios e instituições do Estado. Ou seja, todos aqueles que não estavam no padrão comportamental da sociedade, eram excluídos. (AMARAL, 2001)

Na troca do século XVIII para o XIX, acredita-se que ocorreu a criação da educação especial, de modo que neste período surgiram diferentes instituições especializadas para o tratamento de pessoas com deficiência, desenvolvendo-se uma pedagogia especializada e institucionalizada. Porém, este formato de ensino especial separava os indivíduos de acordo com diagnósticos em quociente intelectual, segregando-os de acordo com suas deficiências, como a cegueira, a surdez, a deficiência física, a intelectual, etc. (SILVA NETO; ÁVILA; SALE; AMORIM; NUNES; SANTOS, 2018)

Estes núcleos especiais possuíam programas próprios, como técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial diferenciado em relação ao sistema educacional geral, ou seja, dentro do sistema educacional existiam dois subsistemas que não se interligavam: educação especial e educação regular (AMARAL, 2001)

Destarte, o modelo escolar do período era o segregacionista, que baseava-se na homogeneização das pessoas de acordo com suas características biológicas, sendo a segregação a forma encontrada para diminuir a ameaça da sociedade pelas crianças tidas como “excepcionais”. Este termo nasceu em razão de uma visão patológica da deficiência e que causava consequências de atrasos educacionais desses alunos, justificando sua segregação do ensino regular, com promessas de cura por meio da educação. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018)

Entre o final do século XIX e início do século XX, o Estado e a rede regular de ensino vislumbraram a responsabilidade do atendimento educacional de pessoas com deficiência, de modo que seria necessária uma organização dos modelos das escolas públicas da época, sendo criadas as escolas especiais públicas e as classes especiais inseridas nas instituições já existentes. Neste contexto, surge a integração institucional que permitia que alunos com deficiência fizessem parte das salas de aulas regulares, caso possuíssem condições de acompanhar as atividades

curriculares. Todavia, os que não obtivessem um rendimento regular, deveria ser mantido nas classes ou escolas especiais. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018)

No Brasil, independente das evoluções em torno dos serviços educacionais especiais, a negligência dos sistemas regulares de ensino continuava, de modo que a exclusão é uma característica recorrente na educação brasileira. Os alunos com deficiência ou estão em escolas especiais, ou em classes especiais, enquanto os alunos que não possuem deficiência estão inseridas nas escolas regulares *o que pressupõe a Educação Especial como modalidade de ensino substitutiva do processo de escolarização desses alunos, cujo resultado foi a naturalização do fracasso escolar*¹.

A partir da segunda metade do século XX, pôde-se perceber, no cenário mundial, a defesa da inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, de modo que desencadeou a defesa dos direitos dos estudantes estarem juntos, sem discriminações. Neste período, com o aumento das críticas, entendeu-se que a categorização dos alunos encaminhados aos ambientes de ensino especiais, visto que entendiam que esta identificação da patologia seria capaz de determinar seu fracasso escolar, bem como esta política era vista como assistencialista. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018)

A partir dos anos de 1950, o Estado passou a implantar órgãos responsáveis para o atendimento de pessoas portadoras de necessidades especiais, além de campanhas com o objetivo de sensibilizar a sociedade quanto às pessoas que eram segregadas em instituições particulares. Alguns exemplos são a Campanha para Educação de Surdos e Mudos, a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais e a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes de Visão. (SOUTO, 2014)

Não obstante, em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/61, que concebia a educação como direito de todos, bem como recomendou a integração da educação especial ao Sistema Nacional de Educação. Em seu artigo 2º, garantiu-se a educação universal, no lar e na escola, e em seu artigo 3º, inciso II, ainda obrigou o Estado a fornecer os recursos necessários para a família e demais membros da sociedade quanto à obrigação dos encargos da educação. Veja-se:

¹ (Sánchez, 2005)

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (Presidência da República, Lei 4.024 de 20 de Dezembro de 1961, Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

Em 1971, a primeira Lei foi alterada pela de número 5.692/71, que reafirmava a necessidade de tratamento adequado aos estudantes especiais. Esta nova lei trata do ensino do 1º e do 2º grau e, em seu primeiro artigo, garante o *objetivo geral de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania*².

Constata-se que, a partir da década de 1970, começaram reivindicações para que as pessoas com deficiência, até então segregadas em instituições especializadas, deveriam ser inseridas na sociedade, causando grandes mudanças na educação especial, de modo que houve o acesso às classes regulares ou em ambientes menos restritos, dando direito à educação pública gratuita para todas as crianças com deficiência. (BLANCO, 2003)

Salienta-se que não apenas o Estado passou a reivindicar o direito à educação das pessoas com deficiência, mas também os profissionais pressionaram para que houvesse significativas mudanças na sociedade a fim de garantir os direitos e evitar discriminação.

Porém, apesar desta integração ter sido considerada um grande avanço para igualdade de direitos, houve poucos benefícios para promover de fato o seu desenvolvimento. A Deficiência era considerada um problema de quem a possuía, assim, esta deveria tornar-se apta à integração ao meio social. Não cabia à escola se adaptar às necessidades dos alunos, mas às Pessoas com Deficiência adaptar-se à escola (inclusive em termos

² Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, número 5.692, de 11 de agosto de 1971.

econômicos). (SILVA NETO; ÁVILA; SALE; AMORIM; NUNES; SANTOS, 2018)

Nesta senda, a partir de ações da ONU (Organização das Nações Unidas), com a instituição do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, em 1981, no qual defendeu a igualdade de oportunidades para todos, houve desdobramentos no Brasil, através da formulação de diferentes planos para provocar uma mudança e adoção de garantias de direitos ao acesso à cidadania para as pessoas portadoras de necessidades especiais. Ou seja, a partir da visão pelos Direitos Humanos, que logo seriam incluídos na nova Constituição Federal de 1988, período marcado pela pós Ditadura Militar, que houveram grandes repercussões de fato no ensino especial. (SOUTO, 2014)

2.1 AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS

A Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, tratou dos direitos básicos, em um período pós-Segunda Guerra Mundial, o qual buscava bases para uma cultura de paz, democracia e fortalecimento dos direitos humanos. Sabe-se que os direitos são consolidados historicamente e dependem do momento em que a sociedade vive para que sejam consolidados ou ultrapassados. Para que hajam novas garantias, deve haver reivindicação do povo e luta para que sejam implementados e protegidos. No Brasil, este movimento mostra-se difícil em razão da grande desigualdade social.

Como produto histórico e cultural, com a evolução da sociedade, novos direitos vão surgindo e como uma sociedade é diferente da outra em relação aos valores, regras, normas, costumes, não se pode falar em direitos iguais e aceitáveis em todas as sociedades. (BOBBIO, 2004)

Segundo Bobbio³, os direitos modificam-se de acordo com seu contexto histórico e pelas necessidades da sociedade e o mais importante é que sejam garantidas as condições para que esse direito seja cumprido.

³ BOBBIO, 2004

A Constituição Federal de 1988, com a instauração do regime democrático, consolidou os direitos fundamentais, dando importância aos Direitos Humanos. Sabe-se que o texto da atual Constituição brasileira é o mais avançado ao tratar de direitos civis e sociais do que os anteriores. Logo na abertura do texto constitucional vê-se a proteção à dignidade da pessoa humana e à cidadania, de modo que o princípio democrático só existe com a realização dos direitos fundamentais. (MARCHINI NETO, 2012)

Se considerarmos que toda Constituição deve ser compreendida como unidade e como sistema que privilegia determinados valores sociais, pode-se afirmar que a Carta Magna de 1988 elege o valor da dignidade humana como valor essencial, que lhe dá unidade de sentido. Isto significa que o valor da dignidade humana informa a ordem constitucional de 1988. (PIOVESAN, 2007)

Neste contexto, a partir da mudança de paradigma, principalmente no Brasil, e com as constantes lutas da sociedade quanto aos direitos das pessoas com deficiência, as legislações das últimas décadas passaram a reconhecer e garantir seus direitos à educação inclusiva dentro das escolas. Para coroar as constantes lutas, nasceu, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, tornando-se um ponto de partida e de referência em todo o mundo, e garantiu o direito essencial à dignidade humana, bem como os mesmos direitos civis e políticos dos demais indivíduos, e principalmente o direito de desenvolver capacidades que as tornem, tanto quanto possível, autoconfiantes. (ONU, 1975)

No caso específico do Brasil o tema dos direitos humanos é ao mesmo tempo recente e urgente. Recente na medida em que passou a fazer parte do universo cultural a partir dos movimentos sociais que enfrentaram a ditadura militar em busca da recuperação dos direitos civis e políticos. Urgente porque a histórica desigualdade social e econômica serviu de resguardo para a formação de uma sociedade muito afeita a privilégios e carências. O processo de democratização tem conseguido reconstituir e manter os direitos civis e políticos básicos embora pouco se tenha avançado na recuperação da memória histórica e do reencontro com a cidadania. (BRABO; REIS, 2012)

Em 1981 comemorou-se o ano Internacional da Pessoa Deficiente, momento em que se promoveram diversas mudanças e metas para a educação e foram

realizadas novas organizações de ensino. No início dos anos de 1990, nasceu, na Tailândia, a proposta de Educação para Todos, na qual o Brasil assumiu compromisso de produzir profundas transformações no sistema educacional para atender e acolher a todos com qualidade e igualdade de condições.

Após estes marcos históricos, foram idealizadas diversas políticas públicas, bem como novas declarações, que ordenam e regulam os procedimentos acerca da educação inclusiva no Brasil, como a Declaração de Salamanca, em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Decreto nº 3.298 de 1999, a Resolução CNE/CEB de 2001 e diversas outras. (SANTOS, 2012)

Dentre o acima disposto, destaca-se a Declaração de Salamanca, da UNESCO, como um divisor de águas para a educação inclusiva, de modo que definiu as políticas, os princípios e as práticas da Educação Especial e influenciou nas Políticas Públicas da Educação. A partir deste momento, identificou-se que a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em tanto nos espaços sociais, como as salas de aulas regulares democratizou a educação e é uma das formas de combater a discriminação. (UNESCO, 1994)

Ainda em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração nacional. Deste modo, foi condicionado o acesso de alunos especiais ao ensino regular. Todavia, esta mudança não provoca uma *reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém apenas a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial*. (SOUTO; LIMA; PEREIRA; FARIAS, 2014)

Após diversos outros passos em direção da educação inclusiva, em 2003 o Ministério da Educação implementou o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, com o objetivo de transformar o sistema de ensino para a inclusão, realizando a formação de gestores e educadores das redes estaduais e municipais a fim de garantir o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. De acordo com o sítio eletrônico do MEC, o *objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*. (MEC, 2003)

O ano de 2004 também trouxe avanços, de modo que o Ministério Público Federal elaborou, com o intuito de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular, o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*.

Em 2006 o Brasil foi signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela ONU, estabelecendo que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, maximizando o desenvolvimento acadêmico e social.

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006)

Mais recente, tem-se a resolução 01/2012, do CNE, que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Em seu segundo artigo, explicita como são compreendidos os direitos humanos:

Art. 2º - A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012)

Veja-se que existe uma mudança de perspectiva quanto à necessidade de reestruturação na educação brasileira, especialmente quanto ao ensino especial. Desde o início do século XX, os novos paradigmas resultaram em ações por parte do Estado para que haja garantias ao acesso de pessoas deficientes à educação inclusiva, todavia, destacam as autoras:

Embora o processo de lutas por garantia de direitos a uma educação inclusiva tenha se iniciado há algumas décadas e tenha havido avanços nas legislações, ainda se vivenciam limitações devido à complexidade que a questão apresenta. É um processo em construção. Sabe-se que não basta estar na escola, a educação inclusiva deve ser mais do que isso, é

necessário compreender as diferenças como desafio à garantia do direito à educação plena. Criar na escola uma cultura de direitos e de diálogo que valorize outras culturas. É preciso que todos os envolvidos nesse processo educativo sintam-se sujeitos de direitos para repassar essa vivência para além dos muros da escola. (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016)

Destaca-se, portanto, que a luta pela educação inclusiva ainda deve percorrer um longo caminho para que sejam efetivadas e implementadas todas as conquistas dos últimos anos. A formação de professores e gestores em direitos humanos, preparados para transformar a escola em um ambiente inclusivo para que todos se sintam acolhidos e respeitados, tem gerado diversas mudanças no ambiente escolar, desenvolvendo projetos de inclusão que servem de modelos para o País, contudo, a implementação do ensino inclusivo demonstrou dificuldades.

2.2 A IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO BRASILEIRO

Conforme foram ocorrendo avanços significativos no mundo em relação aos estudantes com deficiência, o Brasil começou a criar leis e programas de desenvolvimento para a Educação Básica, definindo um padrão de qualidade de ensino de modo a estabelecer um patamar para todos os alunos, seja em escolas públicas ou privadas, desde a educação infantil ao ensino médio. Esses paradigmas passam a abranger e incluir alunos com deficiências.

A partir da Constituição Federal de 1988, período pós Ditadura Militar, passou-se a enxergar o País com olhos mais atentos aos direitos fundamentais e às garantias de educação, saúde, habitação, e outras, que são de responsabilidade do Governo. Nesse contexto foi desenvolvido o documento normativo para definir um patamar de aprendizagem, chamado de Base Nacional Comum Curricular.

No Brasil, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento que define o *“conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”*.⁴

Criada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC figura como um norte para os currículos das redes de

⁴ Site da BNCC <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 23/11/2021.

ensino em todos os estados, em escolas públicas e privadas, do Ensino Fundamental, ao Ensino Médio. O objetivo do documento, que possui caráter normativo, é balizar a qualidade da educação, de modo que estabeleça um patamar de aprendizagem e de desenvolvimento.

Segundo seu *site*, a Base tem a seguinte função:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2021)

Veja-se que, de acordo com o descrito acima, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que os princípios de sua formação são os da ética, da política e da estética, para que a educação no Brasil seja aplicada de forma justa, democrática e inclusiva. Ou seja, está intrínseco na sua existência a educação inclusiva.

Faz-se importante construir uma linha do tempo para compreender a construção deste documento, de modo que seu pontapé inicial se deu a partir da Constituição Federal de 1988. Recordemos que, conforme já tratado anteriormente, a democracia trouxe ao Brasil diversas novas discussões sociais, de modo que a inclusão social e a não discriminação são direitos fundamentais dos seres humanos, brasileiros ou não, dentro do território nacional.

De acordo com sua página na internet, construiu-se a seguinte linha do tempo:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Histórico com os marcos da elaboração da BNCC.



Figura 1 (BNCC, 2021).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Histórico com os marcos da elaboração da BNCC.

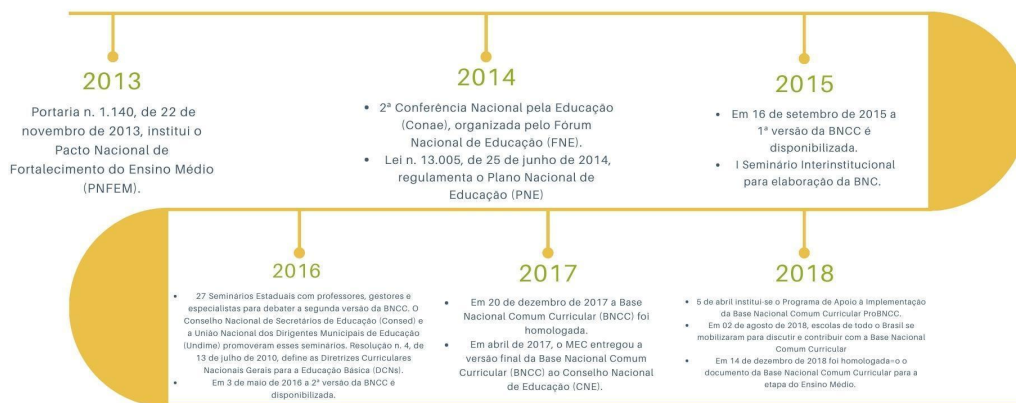


Figura 2 (BNCC, 2021).

Conforme disposto na Figura 1, o segundo marco histórico para a consagração na BNCC foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trouxe, em seu Artigo 26, uma base de regulamentação nacional comum para a Educação Básica. A lei foi

sancionada pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso. Veja-se o que diz o referido artigo, que consta no Capítulo II, “Da Educação Básica”:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996)

Seguindo, a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, que lançou 10 volumes no ano de 1997, teve como objetivo auxiliar as escolas em seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. No ano seguinte, foram lançados os 10 volumes referentes ao ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e, em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes.

A partir dos anos seguintes, houve grande preocupação do governo brasileiro em difundir o projeto de uma educação de qualidade, de modo que em 2008 foi instituído o Programa Currículo em Movimento, que funcionou até 2010, com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica, desenvolvendo os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. Em 2010 ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que debateu a Educação Básica na presença de especialistas.

Os anos seguintes foram marcados por três resoluções para definição de diretrizes, sendo elas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, bem como a Portaria n. 867, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais, em 2012.

A BNCC foi constituída no ano de 2015, tendo como seu primeiro passo o Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, propondo a Portaria n. 592, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em setembro deste ano, foi disponibilizada a primeira versão da BNCC. Neste documento já foi possível ver um avanço na perspectiva da educação inclusiva, de modo que o texto assegura que a participação em igualdade

de condições com os demais é um direito das pessoas com deficiência. (BNCC, 2015)

Neste sentido, ainda pode-se ver o esforço do documento em assegurar a efetivação dos direitos de uma maneira não discriminatória, garantindo a igualdade de oportunidades em todos os níveis de ensino, reconhecendo e valorizando a diversidade, conforme trecho que segue:

(...) Neste sentido, são identificadas e eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Ao promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de apoio necessárias à conquista da autonomia e da independência pelas pessoas com deficiência, por meio do seu desenvolvimento integral. Assim, os sistemas de ensino devem assegurar em todos os níveis, etapas e modalidades, a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento integral, com vistas a atender a meta de inclusão plena. (BNCC, 2015)

A preocupação deste documento em garantir apoio para que haja participação e autonomia dos estudantes com deficiência em ambientes escolares, a fim de garantirem seu desenvolvimento integral de modo que sua inclusão seja plena, demonstra o real interesse em extinguir a exclusão, bem como a internação das pessoas com deficiência. Não obstante, o documento traz o Atendimento Educacional Especializado (AEE), composto por 10 atividades, sendo elas o Estudo de Caso, o Plano de AEE, o Ensino do Sistema Braille, o Ensino do uso do Soroban, as Estratégias para autonomia no ambiente escolar, a Orientação e mobilidade, o Ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva, o . Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA, as Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos e as Estratégias para enriquecimento curricular⁵.

⁵ BNCC, 2015. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>, p. 13.

Em 2016, disponibilizou-se a segunda versão⁶ da BNCC, que manteve os mesmos ideais para o ensino inclusivo, com o objetivo de eliminar as barreiras ao acesso ao conhecimento *“deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos”*.

Conforme quadro demonstrativo na segunda versão do documento, de acordo com a Figura 2, colacionado abaixo, a BNCC é constituída a partir da Constituição Federal, que resultou no desenvolvimento da Lei de Diretrizes e Bases, que, por sua vez, culminou na Política Curricular Nacional, chegando às Diretrizes Curriculares. A partir da BNCC, desenvolve-se, portanto, a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

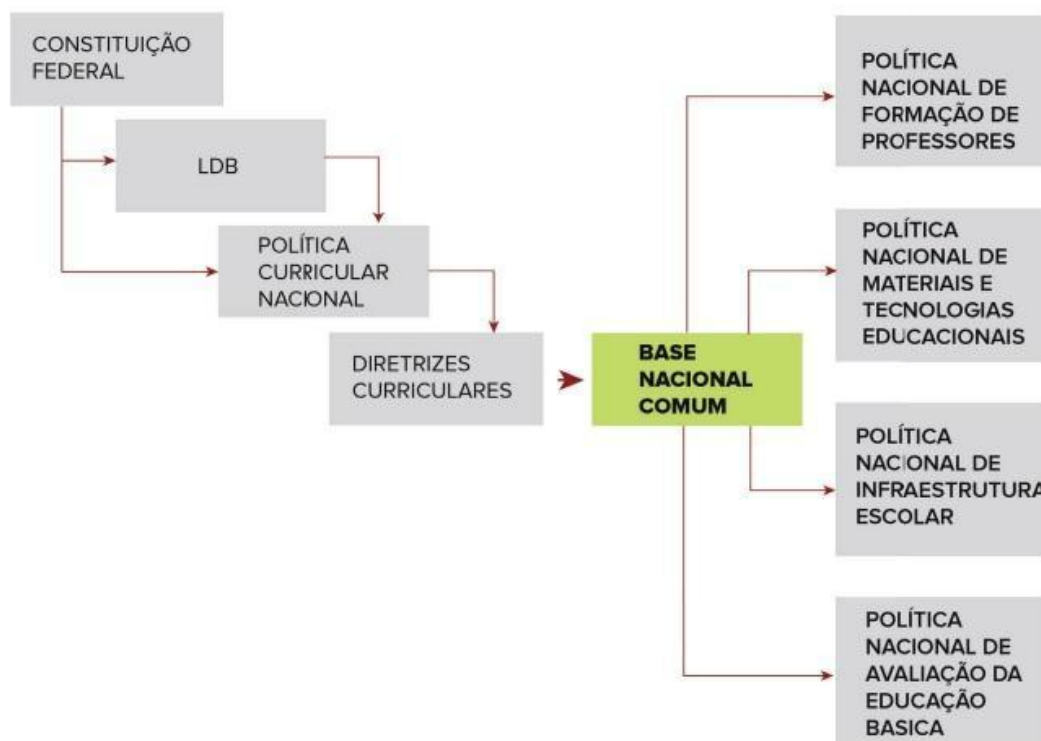


Figura 3. (BNCC, 2016)

⁶ BNCC, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 21/11/2021.

Dentro deste contexto, está inserida a educação inclusiva, de modo que, para que seja implantada no Ensino Básico, deve passar pela formação dos professores, na infraestrutura da escola, na escola dos materiais e das tecnologias utilizadas nas salas de aula.

Em 2017, a BNCC foi instituída pelo CNE/CP nº 2, que, a partir de 22 de dezembro, passou a orientar a implantação da Base nas etapas do Ensino Infantil e Fundamental, conforme ocorreu no ano letivo de 2018. O Ensino Médio passou a ser implementado no final do mesmo ano. Dia 02 de agosto de 2018 foi instituído como o “Dia D”, para a discussão e contribuição dos professores, gestores e técnicos em educação, criando comitês de debate sugerindo melhorias ao documento.

Não obstante, em abril do mesmo ano instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, chamado de ProBNCC, Portaria de nº 331, estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Todos os documentos referentes ao currículo, bem como materiais de apoio, estão disponíveis no endereço eletrônico da Base Nacional Comum Curricular⁷.

A partir do exposto, constata-se que a BNCC foi desenvolvida com um olhar atento às necessidades dos alunos com deficiência, de modo a incluí-los no ambiente escolar. Deste modo, deixa-se de segregar e de excluir para transformá-los em parte do ambiente escolar comum.

2.3 A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAUL HARRIS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris (E.M.E.F Paul Harris), hoje localizada à Rua Montevideu, 50, Bairro Santa Teresa, São Leopoldo/RS, foi fundada em 1954, em razão da necessidade escolar do bairro Santa Tereza. Antes da construção da escola, que iniciou com apenas uma sala de aula em um terreno particular do Sr. Marino Silveira, os filhos dos moradores do bairro estudavam em uma escola de difícil acesso. Neste primeiro momento, a escola se chamava Professor Afonso Guerreiro Lima, em homenagem a um professor querido na região.

⁷ Endereço eletrônico da BNCC referente à implementação, disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>> Acesso em 26/11/2021.

Após, em um acordo realizado entre o Sr. Marino e a Prefeitura de São Leopoldo, foi realizada uma troca de terreno para local próximo dos trilhos, onde seria construída a nova escola.

A partir de documentos disponibilizados pela E.M.E.F Paul Harris, o presente nome foi escolhido para homenagear o fundador do Rotary Club Internacional, pois o Rotary Club de São Leopoldo ofereceu-se para concluir as obras da nova escola, que foi inaugurada em 24 de março de 1968, contando com 190 alunos matriculados e atendendo em três turnos.

Neste contexto, após a segunda inauguração, as equipes docente e diretiva do agora Grupo Escolar Municipal Paul Harris realizaram uma força tarefa, visitando as famílias do bairro Santa Tereza para incentivar as matrículas. A ação surtiu efeito, sendo necessária nova ampliação, repetindo a parceria com o Rotary Club e com a Prefeitura Municipal. Destarte, a terceira inauguração ocorreu no ano de 1972. Neste momento a escola já contava com sete salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha, banheiros, uma recepção e diretoria. (LOPES, 2014)

Poucos anos depois, em 1977, a escola precisou passar por uma nova ampliação, contando com mais duas salas de aula. A necessidade surgiu em razão do grande número de alunos matriculados. Novamente a obra foi realizada em parceria com o Rotary Club e com a Prefeitura. Todavia, a grande mudança nas instalações ocorreu na década de 1990. (E.M.E.F PAUL HARRIS, 2014)

A demanda no número de estudantes era tão grande que gerou uma mobilização da comunidade para requerer ao poder público que fosse construído um novo prédio. Neste momento, nasceu a atual Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris, que conta com elevador. Neste momento também surgiu a preocupação e o interesse em realizar obras de acessibilidade, para facilitar a inclusão de alunos com deficiência, transformando a escola em referência na educação inclusiva. (LOPES, 2014)

Em 27 de setembro de 2002, inaugurou-se o novo prédio da E.M.E.F Paul Harris, edificada em três pavimentos. No momento da entrega à comunidade, a Prefeita de São Leopoldo/RS, Iara Cardoso, referiu que o “investimento em educação cumpre a vocação do poder público em promover o desenvolvimento da comunidade”, conforme matéria publicada pelo Jornal VS, em 28/10/2002.

Até o presente momento, a escola dispõe de uma estrutura adequada para o desenvolvimento educacional dos alunos, contando com internet, parque infantil, refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, laboratório de ciência, laboratório de informática, sala de leitura, pátio coberto, pátio descoberto, sala do professor e alimentação. Nos pavilhões também estão 28 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, bem como outros. (E.M.E.F PAUL HARRIS, 2021)

Em sua formação, a Paul Harris nasceu a partir da necessidade de levar a educação para os alunos em situação de dificuldades no acesso às escolas. Com o trabalho de seu fundador, o Sr. Marino Silveira, a escola cresceu e passou a atender turmas do 1º ao 9º ano, bem como o EJA. No total, são cerca de 900 alunos e 70 funcionários. Destarte, verifica-se em sua história, o foco no desenvolvimento dos alunos, de modo que tornou-se referência em educação inclusiva no Estado do Rio Grande do Sul.

Importante ressaltar também o trabalho realizado pela Secretaria da Educação do Estado na formação de professores para a educação especial, bem como o desenvolvimento do ensino inclusivo nas salas de aula. Para isso, o Governo do Estado criou um *site*⁸ para divulgar cursos e materiais de apoio para os estudantes da educação especial. O conteúdo foi selecionado pela Divisão de Políticas para a Educação Especial (DIPESP/DED/SEDUC), para utilização durante o período de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, para auxiliar nas práticas pedagógicas dedicadas aos alunos com deficiência.

A Divisão de Políticas para a Educação Especial (DIPESP/DED/SEDUC) integra o Departamento de Educação, que tem como meta estabelecer as “Diretrizes para Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, com o objetivo de garantir condições de inclusão escolar de forma equitativa aos estudantes da educação especial”. (RIO GRANDE DO SUL, 2021)

⁸ Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Portal Educação. Disponível em <<http://portal.educacao.rs.gov.br/educacao-especial>> Acesso em 28/11/2021.

Desta feita, constata-se que, tanto a E.M.E.F Paul Harris, quanto o Estado do Rio Grande do Sul possuem diretrizes para o desenvolvimento de práticas para a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula, de modo a preparar os professores e encontrar conteúdos adequados para o melhor aproveitamento do ensino.

3 A PANDEMIA DA COVID-19, A EVASÃO ESCOLAR, O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EMEF PAUL HARRIS

Tratando-se da educação no Brasil, sabe-se que existem dificuldades, principalmente nos casos das escolas públicas, em razão dos baixos investimentos em infra-estrutura e materiais de apoio nas salas de aula. Contudo, o ano de 2020 mostrou-se mais desafiador ainda, em razão de um novo vírus descoberto no final do ano anterior.

Segundo a UNICEF, mesmo com o número elevado de crianças e adolescentes, em idade escolar obrigatória, fora da escola, entre os anos de 2016 e 2019, o percentual de acesso à educação vinha aumentando. Todavia, a vulnerabilidade, causada pela grande desigualdade social, implicava a exclusão escolar. Um dado apresentado pela UNICEF no material “*Cenário da exclusão escolar no Brasil*”, de abril de 2021, é de que 6 a cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, viviam em famílias com renda familiar *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. (UNICEF, 2021)

Neste cenário, no final do ano de 2019, em Wuham na China, surgiram casos de pneumonia causada por um agente desconhecido. Essa doença infecto-contagiosa, causada pela SARS-CoV-2, também chamada de COVID-19, propagou-se rapidamente pelo mundo, sendo o primeiro caso relatado no Brasil em fevereiro de 2020, no Estado de São Paulo. (BRITO; BRAGA; CUNHA; PALÁCIO, TAKENAMI, 2020)

A COVID-19, inicialmente relatada como um surto local, transformou-se em uma pandemia da doença respiratória, em razão de seu alto nível de disseminação, afetando a saúde, a economia e a vida em geral, pois, em diversos países, causou a interrupção e a readequação no dia-a-dia, decretando-se a quarentena. Um dos métodos encontrados para barrar a propagação do vírus e não causar um colapso no sistema de saúde foi o isolamento social. (DOURADO; CAETANO; MARQUES; PENNA; COSTA; ARRUDA; FERREIRA; LIBERA, 2020)

(...) E a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à

internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado. (UNESCO, 2021)

É este contexto que traz a discussão sobre a adaptação das aulas presenciais em modelos virtuais, transformando o cotidiano escolar e ocasionando em maiores impactos na educação, especialmente no Brasil, conforme explana-se no presente capítulo.

3.1 A COVID-19, AS DIRETRIZES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS NA CIDADE DE SÃO LEOPOLDO

Uma das recomendações da Organização Mundial da Saúde, a OMS, para o enfrentamento à COVID-19 é o isolamento social, com restrições ao funcionamento de locais com aglomeração de pessoas, como as instituições de ensino, os transportes públicos, restaurantes, shoppings e locais de convívio comunitário em geral, além do uso de máscaras e de álcool em gel para a higiene. Essas medidas de proteção, impostas em primeiro momento em outros continentes, como a Ásia e a Europa, ocorreram após um grande número de casos e de óbitos (SANTOS, 2021)

A grande comoção mundial foi gerada pois, em menos de três meses, a COVID-19 atingiu mais de 210 países e territórios. Com isso, foram impostos desafios não apenas sanitários, mas também de ordem social, política, econômica, ética, científica e outras, causadas, em grande escala, pela desigualdade estrutural. (MATTA; REGO; SOUTO; SEGATA, 2021)

A partir de janeiro de 2020, a OMS passou a realizar agendas pelo Comitê de Emergências, destinadas a tratar sobre o novo vírus altamente contagioso, de modo a definir se o surto, que estava se espalhando pela Europa e pelos Estados Unidos da América, poderia ser considerada uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em razão da expansão do vírus em nível geográfico, a OMS declarou a COVID-19 como a primeira pandemia do século XXI, iniciando-se as pesquisas nos cinco continentes (BUENO; SOUTO; MATTA, 2021)

No Brasil, o primeiro passo tomado para tentar barrar o avanço do vírus em território nacional, com o decreto da lei nº13.979, de 6 de fevereiro de 2020,

dispondo “sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019”

⁹. Logo em seu artigo segundo, a lei diferencia os termos “isolamento” e “quarentena”, trazendo as seguintes definições: para o primeiro, tem-se a “separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, (...)”, enquanto o segundo define como “restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação (...)”. (BRASIL, 2020)

Observa-se que, de acordo com as denominações trazidas na referida lei, o isolamento social tem como função separar os indivíduos doentes ou contaminados, enquanto na quarentena restringe-se às atividades ou separam-se as pessoas suspeitas de contaminação das que não estejam doentes. Os objetivos, em ambos casos, é o mesmo: “evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus”. Ademais, nos artigos subsequentes, encontram-se diversas medidas que as autoridades poderiam dispor para conter o avanço do vírus, conforme consta no artigo 3º:

Art. 3º Para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional de que trata esta Lei, as autoridades poderão adotar, no âmbito de suas competências, entre outras, as seguintes medidas: (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

- I - isolamento;
- II - quarentena;
- III - determinação de realização compulsória de:
 - a) exames médicos;
 - b) testes laboratoriais;
 - c) coleta de amostras clínicas;
 - d) vacinação e outras medidas profiláticas; ou
 - e) tratamentos médicos específicos;
- III-A – uso obrigatório de máscaras de proteção individual; (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)
- IV - estudo ou investigação epidemiológica;
- V - exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver;
- VI – restrição excepcional e temporária, por rodovias, portos ou aeroportos, de: (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)
 - a) entrada e saída do País; e (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

⁹ Lei nº 13.979, de 6 de Fevereiro de 2020. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm> Acesso em 02/01/2022.

b) locomoção interestadual e intermunicipal; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

VII - requisição de bens e serviços de pessoas naturais e jurídicas, hipótese em que será garantido o pagamento posterior de indenização justa; e

VIII – autorização excepcional e temporária para a importação e distribuição de quaisquer materiais, medicamentos, equipamentos e insumos da área de saúde sujeitos à vigilância sanitária sem registro na Anvisa considerados essenciais para auxiliar no combate à pandemia do coronavírus, desde que: (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020)

a) registrados por pelo menos 1 (uma) das seguintes autoridades sanitárias estrangeiras e autorizados à distribuição comercial em seus respectivos países: (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020)

1. Food and Drug Administration (FDA); (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

2. European Medicines Agency (EMA); (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

3. Pharmaceuticals and Medical Devices Agency (PMDA); (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

4. National Medical Products Administration (NMPA); (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

b) (revogada). (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020)

§ 1º As medidas previstas neste artigo somente poderão ser determinadas com base em evidências científicas e em análises sobre as informações estratégicas em saúde e deverão ser limitadas no tempo e no espaço ao mínimo indispensável à promoção e à preservação da saúde pública.

§ 2º Ficam assegurados às pessoas afetadas pelas medidas previstas neste artigo:

I - o direito de serem informadas permanentemente sobre o seu estado de saúde e a assistência à família conforme regulamento;

II - o direito de receberem tratamento gratuito;

III - o pleno respeito à dignidade, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais das pessoas, conforme preconiza o Artigo 3 do Regulamento Sanitário Internacional, constante do Anexo ao Decreto nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020.

§ 3º Será considerado falta justificada ao serviço público ou à atividade laboral privada o período de ausência decorrente das medidas previstas neste artigo.

§ 4º As pessoas deverão sujeitar-se ao cumprimento das medidas previstas neste artigo, e o descumprimento delas acarretará responsabilização, nos termos previstos em lei.

§ 5º Ato do Ministro de Estado da Saúde:

I - disporá sobre as condições e os prazos aplicáveis às medidas previstas nos incisos I e II do caput deste artigo; e

II – (revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020)

§ 6º Ato conjunto dos Ministros de Estado da Saúde, da Justiça e Segurança Pública e da Infraestrutura disporá sobre as medidas previstas no inciso VI do caput deste artigo, observado o disposto no inciso I do § 6º-B deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 6º-B. As medidas previstas no inciso VI do caput deste artigo deverão ser precedidas de recomendação técnica e fundamentada: (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

I – da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), em relação à entrada e saída do País e à locomoção interestadual; ou (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

II – do respectivo órgão estadual de vigilância sanitária, em relação à locomoção intermunicipal. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 6º-C. (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 6º-D. (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 7º As medidas previstas neste artigo poderão ser adotadas:

I – pelo Ministério da Saúde, exceto a constante do inciso VIII do caput deste artigo; (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020)

II – pelos gestores locais de saúde, desde que autorizados pelo Ministério da Saúde, nas hipóteses dos incisos I, II, III-A, V e VI do caput deste artigo; (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

III - pelos gestores locais de saúde, nas hipóteses dos incisos III, IV e VII do caput deste artigo.

IV – pela Anvisa, na hipótese do inciso VIII do caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

(Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

§ 7º-A. A autorização de que trata o inciso VIII do caput deste artigo deverá ser concedida pela Anvisa em até 72 (setenta e duas) horas após a submissão do pedido à Agência, dispensada a autorização de qualquer outro órgão da administração pública direta ou indireta para os produtos que especifica, sendo concedida automaticamente caso esgotado o prazo sem manifestação. Promulgação partes vetadas

§ 7º-B. O médico que prescrever ou ministrar medicamento cuja importação ou distribuição tenha sido autorizada na forma do inciso VIII do caput deste artigo deverá informar ao paciente ou ao seu representante legal que o produto ainda não tem registro na Anvisa e foi liberado por ter sido registrado por autoridade sanitária estrangeira. (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

§ 7º-C Os serviços públicos e atividades essenciais, cujo funcionamento deverá ser resguardado quando adotadas as medidas previstas neste artigo, incluem os relacionados ao atendimento a mulheres em situação de violência doméstica e familiar, nos termos da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, a crianças, a adolescentes, a pessoas idosas e a pessoas com deficiência vítimas de crimes tipificados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), na Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). (Incluído pela Lei nº 14.022, de 2020)

§ 8º Na ausência da adoção de medidas de que trata o inciso II do § 7º deste artigo, ou até sua superveniência, prevalecerão as determinações: (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

I – do Ministério da Saúde em relação aos incisos I, II, III, IV, V e VII do caput deste artigo; e (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

II – do ato conjunto de que trata o § 6º em relação às medidas previstas no inciso VI do caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 9º A adoção das medidas previstas neste artigo deverá resguardar o abastecimento de produtos e o exercício e o funcionamento de serviços públicos e de atividades essenciais, assim definidos em decreto da respectiva autoridade federativa. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 10. As medidas a que se referem os incisos I, II e VI do caput, observado o disposto nos incisos I e II do § 6º-B deste artigo, quando afetarem a execução de serviços públicos e de atividades essenciais, inclusive os regulados, concedidos ou autorizados, somente poderão ser adotadas em ato específico e desde que haja articulação prévia com o órgão regulador ou o poder concedente ou autorizador. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 11. É vedada a restrição à ação de trabalhadores que possa afetar o funcionamento de serviços públicos e de atividades essenciais, definidos conforme previsto no § 9º deste artigo, e as cargas de qualquer

espécie que possam acarretar desabastecimento de gêneros necessários à população. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020) (BRASIL, 2020)

Nota-se que, em primeiro momento, o governo federal demonstrou grande preocupação e determinou a implementação de medidas de emergência utilizando o isolamento, a quarentena e autorizando, de forma compulsória a realização de exames, testes, coletas de amostras clínicas e vacinas ou medidas profiláticas afins. Não obstante, o inciso III ainda obriga a utilização de máscaras de proteção individual. Contudo, a lei não pauta sobre o tema da educação e seus desdobramentos. (BRASIL, 2020)

O primeiro caso oficialmente confirmado no Brasil data de 26 de fevereiro de 2020, na Quarta-feira de Cinzas, após o Carnaval ocorrer normalmente no país. A primeira morte confirmada ocorreu em 12 de março, momento que ocasionou a decretação, pela Câmara dos Deputados, estado de calamidade pública. No primeiro momento, Luiz Henrique Mandetta, Ministro da Saúde à época, destacou a importância da quarentena e de medidas de distanciamento social, conforme as recomendações da OMS, porém o Governo Federal minimizou a gravidade do vírus, causando pouca aderência aos cuidados recomendados, bem como o uso de tratamentos ineficazes, sem respaldo científico, como forma prevenir e evitar o contágio. (BUENO; SOUTO; MATTA, 2021)

Em seu primeiro mês em solo brasileiro, a COVID-19 vitimou 201 pessoas e levou mais dez dias para atingir os primeiros mil óbitos. Neste cenário, a Itália era o país que somava o maior número de mortes, chegando a 919 apenas no dia 27 de março. O Brasil atingiu este número em 19 de maio, todavia, a partir de março de 2021, as médias diárias aumentaram, passando das quatro mil mortes e superando os países com maiores perdas, sendo eles a Itália e os Estados Unidos da América. No presente momento, o Brasil está em segundo lugar no número acumulado de óbitos, atrás, apenas, dos EUA, totalizando 616.018¹⁰. O estado brasileiro com maior número de óbitos é São Paulo, seguido do Rio de Janeiro. No Rio Grande do Sul foram confirmados 1.482.785 casos, chegando a 35.898 mortes pelo Coronavírus. (BRASIL, 2020)

Segue quadro comparativo:

¹⁰ Dados atualizados até 14/12/2021.

	país	casos	casos diários*	mortes ▾	mortes diárias*	população
1	Estados Unidos	49 387 208	118 747	791 514	1 565	332 915 074
2	Brasil	22 157 726	9 038	616 018	191	213 993 441
3	Índia	34 656 822	8 578	478 952	672	1 393 409 033
4	México	3 902 015	2 493	295 313	195	130 262 220
5	Rússia	9 692 411	31 967	278 131	1 176	145 912 022
6	Peru	2 246 633	1 469	201 450	39	33 359 415
7	Reino Unido	10 620 535	47 827	146 281	124	68 207 114
8	Indonésia	4 258 076	238	143 893	9	276 361 788
9	Itália	5 134 318	15 110	134 386	80	60 367 471
10	Irã	6 141 335	3 413	130 356	75	85 028 760

Figura 4. (GAZETA DO POVO, 2021)¹¹

Nesse cenário que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul publica o Decreto n° 55.764, de 20 de fevereiro de 2021, instituindo medidas sanitárias de prevenção e enfrentamento à pandemia, com validade do dia 20 de fevereiro, ao dia 2 de março, que vedava o atendimento ao público em estabelecimentos entre as 22h e as 5h, bem como a realização de aglomerações, festas e afins no mesmo horário, conforme seu artigo 1°¹²:

Art. 1° Ficam determinadas, diante das evidências científicas e análises sobre as informações estratégicas em saúde, com fundamento no inciso XX do art. 15 e nos incisos IV, V e VII do art. 17 da Lei Federal n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul, em caráter extraordinário, no período compreendido entre as 22h do dia 20 de fevereiro de 2021 e as 5h do dia 2 de março de 2021, as seguintes medidas sanitárias para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19):
I - vedação de abertura para atendimento ao público de todo e qualquer estabelecimento, durante o horário compreendido entre as 22h e as 5h; e
II - vedação da realização de festas, reuniões ou eventos, formação de filas e aglomerações de pessoas nos recintos ou nas áreas internas e externas de circulação ou de espera, bem como nas faixas de areia das praias, calçadas, portarias e entradas dos prédios e estabelecimentos, públicos ou privados, durante o horário compreendido entre as 22h e as 5h.

¹¹ Gazeta do Povo, 2021. Disponível em <<https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/numeros/>> Acesso em 14/12/2021.

¹² RIO GRANDE DO SUL, 2020

§ 1º Consideram-se estabelecimentos, para os fins do disposto no inciso I deste artigo, lojas, restaurantes, bares, pubs, centros comerciais, cinemas, teatros, auditórios, casas de shows, circos, casas de espetáculos e similares, dentre outros, que realizem atendimento ao público, com ou sem grande afluxo de pessoas.

§ 2º Não se aplica o disposto no inciso I deste artigo aos seguintes estabelecimentos:

I - farmácias, hospitais e clínicas médicas;

II - serviços funerários;

III - serviços agropecuários, veterinários e de cuidados com animais em cativeiro;

IV - assistência social e atendimento à população em estado de vulnerabilidade;

V - que realizem atendimento exclusivamente na modalidade de tele-entrega;

VI - postos de combustíveis, vedada, em qualquer caso, a aglomeração de pessoas nos espaços de circulação e nas suas dependências;

VII - os dedicados à alimentação e à hospedagem de transportadores de cargas e de passageiros, especialmente os situados em estradas e rodovias, inclusive em zonas urbanas;

VIII – hotéis e similares;e

IX – Centrais de Abastecimento do Rio Grande do Sul – CEASA/RS.

Ressalta-se que as medidas não atingiam o funcionamento de farmácias e estabelecimentos de saúde, bem como os atendimentos essenciais, como serviços funerários, assistência social, postos de combustíveis, supermercados e afins. Dois dias depois, publicaram-se os Decretos nº 55.769, 55.768, 55.767 e 55.766, que estabeleceram a alteração no horário das restrições, iniciando às 20h, a implantação do sistema de Distanciamento Controlado, a permissão das atividades presenciais para a Educação Infantil e os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e, por fim, a inclusão da bandeira preta para a atividade presencial apenas para a manutenção do acesso à educação, como a entrega de material físico e operação de aulas remotas. (RIO GRANDE DO SUL, 2020)

Em março de 2020, a UNESCO divulgou um documento contendo 10 recomendações sobre o ensino à distância em função do Coronavírus, porquanto, naquele momento, alguns países já haviam ordenado o fechamento das escolas, como a Itália, o Japão e a China. Segundo Audrey Azoulay, diretora-geral da organização, “*o encerramento temporário de escolas não é inédito, mas infelizmente*

*a escala e a velocidade desta interrupção não têm paralelo*¹³. Neste período, foi realizada uma reunião de emergência com ministros da educação para traçar e compartilhar estratégias para garantir a continuidade do ensino, onde foram definidas as seguintes recomendações:

1 – Analise a resposta e escolha as melhores ferramentas

Escolha as tecnologias mais adequadas de acordo com os serviços de energia elétrica e comunicações da sua área, bem como as capacidades dos alunos e professores. Isso pode incluir plataformas na internet, lições de vídeo e até transmissão através da televisão ou rádio.

2 – Assegure-se de que os programas são inclusivos

Implemente medidas que garantam o acesso de estudantes de baixa renda ou com deficiências. Considere instalar computadores dos laboratórios da escola na casa dos alunos e ajudar com a ligação à internet.

3 – Atente para a segurança e a proteção de dados

Avalie a segurança das comunicações online quando baixar informação sobre a escola e os alunos na internet. Tenha o mesmo cuidado quando partilhar esses dados com outras organizações e indivíduos. Garanta que o uso destas plataformas e aplicações não violam a privacidade dos alunos.

4 – Dê prioridade a desafios psicossociais, antes de problemas educacionais

Mobilize ferramentas que conectem escolas, pais, professores e alunos. Crie comunidades que assegurem interações humanas regulares, facilite medidas de cuidados sociais e resolva desafios que podem surgir quando os estudantes estão isolados.

5 – Organização do calendário

Organize discussões com os vários parceiros para compreender a duração da suspensão das aulas e para decidir se o programa deve centrar em novos conhecimentos ou consolidação de currículo antigo. Para organizar o calendário é preciso considerar as áreas afetadas, o nível de estudos, as necessidades dos alunos e a disponibilidade dos pais. Escolha metodologias de ensino de acordo com as exigências da quarentena evitando métodos de comunicação presencial.

6 – Apoie pais e professores no uso de tecnologias digitais

Organize formações e orientações de curta duração para alunos e professores. Ajude os docentes com as condições básicas de trabalho, como rede de internet para aulas por videoconferência.

7 – Mescle diferentes abordagens e limite o número de aplicações

Misture as várias ferramentas disponíveis e evite pedir aos alunos e pais que baixem ou testem demasiadas plataformas.

8 – Crie regras e avalie a aprendizagem dos alunos

¹³ UNESCO, 2020. Covid-19: Unesco divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus. Disponível em <<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>> Acesso em 22/12/2021.

Defina regras com pais e alunos. Crie testes e exercícios para avaliar de perto a aprendizagem. Facilite o envio da avaliação para os alunos, evitando sobrecarregar os pais.

9 – Defina a duração das unidades com base na capacidade dos alunos

Mantenha um calendário de acordo com a capacidade dos alunos se concentrarem sozinhos, sobretudo para aulas por videoconferência. De preferência, cada unidade não deve exceder os 20 minutos para o ensino primário e 40 minutos para o ensino secundário.

10 – Crie comunidades e aumente a conexão

Crie comunidades de professores, pais e diretores de escolas para combater o sentimento de solidão e desespero, facilitando a troca de experiências e discussão de estratégias para enfrentar as dificuldades. (UNESCO, 2020)

O documento disponibilizado pela UNESCO preocupou-se com a manutenção e a excelência do ensino de forma remota, todavia, também demonstrou entender as dificuldades que países enfrentam para entregar os resultados esperados. Um dos casos está no item 1, quando recomenda que os governos escolham “*as tecnologias mais adequadas de acordo com os serviços de energia elétrica e comunicações da sua área*”. Ainda, o item 2 demonstra a preocupação com a inclusão dos alunos com deficiência e de baixa renda, em razão da acessibilidade às tecnologias. Importante frisar que o IBGE¹⁴ divulgou pesquisa na qual 4,1 milhões de estudantes da rede pública não possuíam acesso à internet no ano de 2019, revelando maiores desafios para o acesso à educação no país durante a pandemia.

No Brasil, ainda no mesmo mês, o Comitê e Emergência do Ministério da Educação (MEC) definiu as primeiras ações contra o Coronavírus, de modo a monitorá-lo nas instituições de ensino, o repasse de recursos para as escolas de educação básica reforçarem medidas de prevenção e a flexibilização da oferta de aulas na modalidade a distância no sistema federal de ensino. Neste primeiro momento, também foi publicada a portaria de nº 376, autorizando a substituição das aulas presenciais pela modalidade à distância pelo período de 30 dias, em razão da situação de emergência na saúde pública. (BRASIL, 2020)

¹⁴ IBGE, 2021. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2018-2019.

O Conselho Nacional de Educação publicou, em abril, o Parecer CNE/CP nº 5/2020, com o intuito de reorganizar o calendário escolar, bem como avaliar a adequação das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima no ano letivo. Em sua análise, o Conselho entendeu que, em caso do prolongamento da suspensão das atividades escolares presenciais, poderia acarretar uma dificuldade para repor presencialmente as aulas suspensas, de modo que comprometeria os calendários escolares de 2021 e de 2022, bem como o retrocesso em relação ao longo período sem as atividades regulares e o isolamento. Não obstante, deve-se ressaltar que muitas famílias enfrentam dificuldades financeiras e pode ocorrer o estresse familiar e o aumento da violência doméstica e, ainda, o abandono e aumento da evasão escolar. (MEC, 2020)

Nesta senda, verifica-se a preocupação do Ministério da Saúde em razão das *“fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais”*. Expõe-se também, o questionamento quanto à perspectiva do acesso à tecnologia para o acesso remoto às aulas, além da preocupação quanto ao impacto da COVID-19 na economia (MEC, 2020)

Deste modo, quatro foram os questionamentos para a reorganização dos calendários escolares e seus desafios:

- como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?
- como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo?
- como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?
- como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas?

FIGURA 5. (MEC, 2020)

O parecer traça, como principal finalidade, o atendimento aos direitos e objetivos do processo educativo, previstos na BNCC, à maneira que o Conselho

Nacional de Educação deveria, naquele momento, discutir o ponto chave da reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia para minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes. (MEC, 2020)

Imperioso também, o ponto específico quanto à educação especial, que deveria garantir as medidas de acessibilidade, mesmo que mediadas por meio digital, e ressalta que os Estados e o Distrito Federal, bem como os municípios, “*devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade*”. O texto também assegura que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser garantido no período de emergência. (MEC, 2020)

Após sua aprovação por unanimidade, o supracitado parecer passou por reexames em razão do prolongamento da pandemia da COVID-19, de modo que as aulas permaneceram de forma remota por um período extenso de tempo. Neste período, os governos municipais e estaduais, por meio das secretarias de educação, e em conjunto com as instituições de ensino responsáveis pelo ensino básico, dos anos iniciais à conclusão do ensino médio, precisaram criar alternativas para driblar as novas dificuldades impostas pelo distanciamento social e pela implementação das atividades educacionais de forma remota.

Tratando do assunto em nível local, em 20 de março de 2020, a cidade de São Leopoldo, por meio do Decreto N° 9.482, impôs medidas de prevenção ao contágio da COVID-19, baseando-se na Lei Federal n° 13.979, anteriormente tratada neste capítulo, e declarou estado de calamidade pública no município. Em seu artigo 2°-A, suspendeu-se as aulas e as atividades extracurriculares no sistema municipal de ensino, sendo da rede pública ou privada.

Art. 2°-A Ficam suspensas, diante das evidências científicas e análises sobre as informações estratégicas em saúde, observado o indispensável à promoção e à preservação da saúde pública, para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), com fundamento no art. 3° da Lei Federal n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, as aulas e atividades extracurriculares no sistema municipal de ensino, rede pública e privada, até o dia 30 de junho de 2020. (Redação dada pelo Decreto n° 9573/2020) (SÃO LEOPOLDO, 2020)

A referida suspensão das aulas tinha como data limite, conforme artigo supracitado, o dia 30 de junho de 2020, no entanto, em razão do avanço no número de casos e mortes da COVID-19, em 22 de junho do mesmo ano, o município reiterou o estado de calamidade diante de novo Decreto, de nº 9.598. Neste novo documento oficial, declararam-se suspensas as aulas e atividades extracurriculares até o dia 16 de dezembro de 2020, nas escolas da rede municipal e conveniadas. (SÃO LEOPOLDO, 2020)

Apesar dos esforços de diversos setores da população brasileira para conter o Coronavírus no ano de 2021, os números de contágio e de óbitos cresceram ainda mais, de modo que o planejamento para o retorno das aulas presenciais precisou aguardar pelo decreto do Governo do Estado, que obrigou a implementação das aulas presenciais apenas no mês de novembro, da educação infantil ao ensino médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2021)

Desta feita, após 19 meses de ensino exclusivamente à distância, pode-se constatar e avaliar quais foram os impactos causados na educação brasileira, bem como de que modo os professores conseguiram contornar as dificuldades impostas por este novo modelo.

3.2 O ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS, O ABANDONO ESCOLAR E OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um dos setores mais impactados por crises sociais, econômicas e do sistema de saúde é a educação. Esta última é mais comum, visto que epidemias e grandes surtos se propagam de forma rápida em escolas, de modo a esperar que a pandemia da COVID-19 causaria grandes impactos.

Neste sentido, sabe-se que o ambiente escolar é um local de grande facilidade de disseminação de vírus em geral, infectando os alunos, o corpo docente e os funcionários. Ademais, tem-se por óbvio que as escolas não poderiam seguir presencialmente durante a pandemia. (ARRUDA, 2020)

Conforme exposto no subcapítulo anterior, as aulas presenciais foram interrompidas de forma abrupta, não de forma gradual. Com o isolamento social, a quarentena e com muitas pessoas trabalhando no modelo *home office*, conforme recomendações dos órgãos oficiais, não houve um período de adaptação para os alunos, professores e nem mesmo para os responsáveis que deveriam auxiliar as crianças em casa.

Neste cenário, surge outra preocupação além da COVID-19: a continuidade do ensino, visto que a pandemia causaria, de forma forçada, grandes alterações nas práticas educativas no Brasil e no mundo. Por aqui, foi adotada a Educação Remota Emergencial, por meio do Governo Federal, que publicou a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, substituindo as aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o período. (BRASIL, 2020)

Todavia, ainda que houvesse a substituição no formato de ensino, deveriam ser realizadas medidas alternativas para não prejudicar ainda mais os alunos. Nesta direção, a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, flexibilizando o cumprimento obrigatório de duzentos dias de trabalho escolar, conforme segue em seu Artigo 1º:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, [...] desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020)

Anteriormente citado, é importante tratar novamente do CNE, Conselho Nacional de Educação, pois, em razão da alteração da modalidade de ensino, ele possui uma função de extrema importância. Formado por representantes do governo e da sociedade civil, ele atua nas políticas da educação no País e tem como missão “*a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade*”. (UNCME, 2020)

Algumas das funções do Conselho são a avaliação da política nacional de educação, o cuidado com a qualidade do ensino e com o cumprimento da legislação

educacional, bem como garantir que a sociedade participe no aprimoramento da educação brasileira. Ademais, também são responsáveis pela criação de normativas, pareceres e recomendações. (UNCME, 2020)

Conforme já mencionado, o CNE/CP nº 5/2020 teve como objetivo a reorganização do calendário escolar, porém não foi criado em forma de resolução, pois garantiu a autonomia dos Conselhos Municipais de Educação e do sistema de ensino, a fim de colocar em funcionamento as lógicas de participação social e de articulação das secretarias municipais com os conselhos municipais de educação. Ou seja, as medidas escolhidas pelos municípios e escolas foram tomadas a partir da realidade local e das condições de atendimento aos estudantes e às famílias. (UNCME, 2020)

Uma das alternativas encontradas para a manutenção das aulas em Ensino Remoto Emergencial (ERE), tanto nas escolas particulares, quanto nas públicas, foi a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ou seja, o meio digital. Behar (2020) descreveu o modelo e ensino ERE como sendo o que segue abaixo:

(...) uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. Dessa forma, o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais. No ensino remoto, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia. (BEHAR, 2020, online).

Torna-se claro que este formato permite o contato direto, porém à distância, dos professores com os alunos, todavia, em razão da repentina transformação do ensino presencial para o ERE, muitas instituições de ensino não possuíam o aporte tecnológico, a infraestrutura necessária e pessoal qualificado para entregar a mesma qualidade da educação no dia a dia.

O que se verificou é que, com a suspensão das aulas presenciais, o ERE se apresentou como o único meio de transmissão de aulas e de diálogo entre a escola e seus discentes, em todos os níveis educacionais. Desde então, coube aos profissionais e estudantes, muitos dos quais não dominavam adequadamente as TICs ou sequer tinham familiaridade com aulas não presenciais, terem de se adaptar a essa nova realidade. (OLIVEIRA; SILVA; MEDEIROS, 2020)

Não obstante, outro grande obstáculo para a efetivação das aulas por meio digitais está na desigualdade social, existente antes e agravada com a pandemia. Uma das consequências desta discrepância entre camadas da sociedade está na evasão escolar. Com a suspensão das aulas presenciais, especialmente nas escolas públicas e a falta de infraestrutura em casa, ou a necessidade de buscar uma fonte de renda para a família, muitos jovens não continuam com os estudos. (GUIMARÃES; BARRETO, 2021)

Não apenas no Rio Grande do Sul, mas em todo país, existem diversos fatores para a exclusão nas escolas, muito em razão da falta de políticas públicas efetivas que consigam sanar, ou amenizar, as dificuldades dos alunos das escolas municipais e estaduais, especialmente. O grande motivo para o abandono e a evasão é a desigualdades socioeconômica, especialmente no Ensino Médio, onde apenas 4 entre 10 alunos de baixa renda concluem os estudos. (INSTITUTO SONHO GRANDE, 2021)

De acordo com um estudo disponibilizado pela UNICEF, em 2020, cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tinham acesso à educação no Brasil. Ainda, constatou-se que cerca de 11,2% dos alunos matriculados, ou seja, 4,12 milhões, não receberam atividades no decorrer das aulas online. (UNICEF, 2021)

Um ponto importante está na questão da alimentação disponibilizada nas escolas públicas. Este assunto foi regulamentado com a Lei nº 11.947, em 2009, garantindo o direito humano à alimentação adequada no Brasil. Neste sentido, pode-se vislumbrar que o fechamento das escolas também impacta no acesso à alimentação pelos alunos, de modo a acender o alerta quanto à situação de fome nas camadas mais vulneráveis.

Nesse cenário sem alimentação escolar, crianças em situação de pobreza correm o risco de adoecer pelas consequências da fome, abandonar a escola e perder a melhor chance de escapar da pobreza (WFP, 2020)

Em razão da pandemia, o governo federal editou a Lei n 13.987, de 7 de abril de 2020 que altera a Lei nº 11.947 de 2009, autorizando a distribuição de alimentos adquiridos com recurso do PNAE aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas da educação básica. Esta medida tem caráter excepcional, perdurando somente no período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública. (JUNIOR; MORAES, 2020)

Outro fator de preocupação está no levantamento realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), no primeiro semestre de 2020, que constatou que apenas 33% dos domicílios brasileiros não possuem computador e acesso à internet. (UNICEF, 2021)

(...) Com a implementação de atividades a distância em todo o País, é importante considerar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) (IBGE, 2018), divulgada em 29 de abril de 2020, que demonstra que 46 milhões de brasileiros não possuem acesso à rede mundial de computadores. No ano de 2018, no Brasil, 58% dos domicílios não possuem computador, 33% dos domicílios não tinham acesso algum a internet, sendo 60% entre as residências das classes D e E. (SANTOS, 2020)

Ao encontro dos dados acima, em abril de 2020, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB realizou um estudo denominado “Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino remoto”. Sua finalidade era a verificação das estruturas das secretarias de educação no Brasil, tanto estaduais quanto municipais, para os desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia. Veja-se que um dos questionamentos era se as secretarias possuíam instrumentos que *“permitiam ou permitiriam futura avaliação das atividades e controle de presença dos alunos”*. O resultado era que 90% das secretarias municipais e 80% das estaduais não possuíam este instrumento. (JUNIOR; MORAES, 2020)

Na mesma senda, o estudo do Instituto Sonho Grande (2020) traz que o engajamento dos alunos pode ser fator favorável ao não abandono dos estudos.

Porém, a pandemia e a educação no modelo Ensino Remoto Emergencial implicam falta de interação diária dos estudantes com os professores e colegas, podendo gerar o sentimento de solidão entre os jovens. Ademais, este fator soma-se ao fato de que a adaptação à nova rotina e aos novos moldes de ensino podem comprometer ainda mais o engajamento.

A pesquisa realizada pela Fundação Lemann “Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias”, no período entre maio e junho de 2020, constatou que a falta de engajamento tem crescido entre os jovens, de modo que 46% dos pais ou responsáveis afirmaram “(...) *os estudantes da educação básica não estavam motivados para fazer as atividades da escola em casa*” no mês de maio, aumentando mais sete pontos percentuais no mês de junho. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020)

Em dados gerais, acredita-se que 87% dos estudantes no mundo foram afetados diretamente com a suspensão das aulas presenciais, bem como o fato das instituições de ensino estarem enfrentando dificuldades ao oferecer o ERE, em razão da adequação do conteúdo e da preparação do corpo docente para a utilização dessas tecnologias. Em casa, ainda soma-se à dificuldade das famílias estarem prontas para o acompanhamento, ou, então, com a falta de aparelhos tecnológicos ou o acesso à internet. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020)

Os dados expostos acima, tratam da educação em geral, não elucidando as dificuldades de adaptação e de engajamento dos alunos da educação inclusiva. Além dos desafios normalmente enfrentados, como falta de investimento público ou a falta de estrutura física nas escolas, soma-se a adaptação do planejamento das aulas a serem aplicadas de forma remota e, muitas vezes, com auxílio dos pais ou responsáveis. Em alguns casos, as tarefas e avaliações são distribuídas de forma impressa para alunos que não possuem computador ou estão sem acesso à internet.

Os desafios referentes à inclusão escolar são inúmeros no Brasil. Entre esses, podemos citar a preparação do corpo docente, as condições para que haja êxito na execução de um projeto pedagógico inclusivo, a estrutura física das escolas, os cursos de formação para os profissionais da educação especial, os recursos materiais, instrumentais, entre outros. (ROCHA; VIEIRA, 2021)

Deste modo, compreende-se que a adaptação dos alunos com deficiência pode ser mais difícil, pois, em alguns casos, a alteração na rotina pode trazer desconforto e tornar o Ensino Remoto Emergencial menos produtivo, afastando o interesse dos alunos no acompanhamento às aulas. Em razão deste fato, a OMS preocupou-se com os alunos com deficiência em razão do ensino remoto e do isolamento social.

Antes da pandemia, muitos autores defendiam uma relação mais próxima entre pais e responsáveis e a escola para a construção do desenvolvimento do aluno, o modelo imposto de forma emergencial levou a escola à casa dos professores, da mesma forma que levou à casa dos alunos. Percebe-se que, se antes havia dificuldades quanto ao preparo do espaço ou dos professores na educação inclusiva dentro da sala de aula, nesse momento pode-se dizer que cada casa possui suas limitações, de modo que tanto o corpo docente, quanto o aluno e sua família, devem se adaptar de forma abrupta à nova realidade.

Segundo Micas e Correa (2020), as instituições públicas de ensino são as mais inclusivas em comparação às privadas, porém, após o início da pandemia, as escolas particulares destacaram-se em função dos recursos financeiros para adaptar sua metodologia de ensino à ERE.

Especialistas em Educação Inclusiva do Projeto DIVERSA do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), os autores Micas e Correa (2020), destacam que as Secretarias de Educação de São Paulo (SME - SP), criaram planos de ensino remoto com envio de materiais por grupos de *Whatsapp*, além da entrega de materiais impressos para serem realizados à domicílio. Ainda, investiram no contato dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os demais profissionais da educação e com os familiares dos estudantes, para sanar as dificuldades do ensino por meio digital e criar estratégias para garantir o desenvolvimento educacional.

No Rio Grande do Sul¹⁵, as aulas remotas na rede estadual ocorreram por meio da plataforma *Google Classroom*. Foram criadas 37 mil turmas e mais de 300

¹⁵ Aprendizagem. Site do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em <<https://www.estado.rs.gov.br/aprendizagem>> Acesso em 02/01/2022.

mil ambientes virtuais. Para isso, a Secretaria de Educação do Estado (Seduc) capacitou os professores e estudantes. Além disso, o Governo do Estado investiu mais de R\$ 8,5 milhões em serviço de internet para o acesso às aulas, chamando o público para o cadastramento nas operadoras Oi, Vivo, Tim e Claro. Não obstante, os alunos rurais receberam materiais didáticos e conteúdos pedagógicos impressos, além da exibição de aulas preparatórias para o Enem na TVE. (RIO GRANDE DO SUL, 2020)

Em relação à educação especial, os recursos do *Google Classroom* foram disponibilizados de forma automática de acordo com as turmas, além da garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuaram com os professores da classe regular, conforme orientações disponibilizadas em documento oficial em 2021. (RIO GRANDE DO SUL, 2021)

Um dos pontos priorizados pelos professores é a comunicação, com a utilização de aplicativos de comunicação e mídias digitais para o desenvolvimento do planejamento pedagógico. Neste cenário, a participação dos familiares é essencial para o progresso dos estudantes do ensino inclusivo, além da necessidade de ter conhecimento das necessidades de cada aluno para desenvolver o planejamento específico para ele. (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2021)

Os estudantes, em sua maioria, têm a escola como seu principal local de referência, para expressão de seus pensamentos e suas potencialidades, pois são estimulados e amparados pelos profissionais que são capacitados a lidar com a educação especial. Ao iniciarmos o distanciamento social, foi adotado o ensino remoto. Os estudantes sentiram muito. Os professores não tinham experiência para lidar com essa proposta de ensino. A dúvida sobre como desenvolver uma proposta dessa dimensão, considerando limitações físicas, mentais, estruturais, sociais e emocionais (...) (EMILIORELI; LEANDRO; SIQUEIRA; LIBARDI, 2021)

O relato acima trata especialmente do ensino inclusivo, demonstrando que, além da dificuldade dos professores com a utilização dos instrumentos tecnológicos, havia a preocupação com a adequação das práticas pedagógicas a este novo contexto. Ademais, a mudança na rotina dos alunos de inclusão também causaram diversos impactos, tornando-se um fator de preocupação para os professores. Neste sentido, portanto, estudam-se as diferenças metodológicas entre o ensino presencial e o remoto emergencial utilizadas pelos professores da Escola Municipal de Ensino

Fundamental Paul Harris, de modo a dirimir os impactos causados aos alunos de inclusão.

3.3 OS DESAFIOS, AS POSSIBILIDADES ENCONTRADAS E A DIFERENÇA NAS METODOLOGIAS DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAUL HARRIS

A partir das grandes mudanças causadas pela pandemia da COVID-19, o corpo docente e os profissionais que atuam na educação precisaram se adaptar e criar estratégias para atenuar os impactos na educação. Conforme anteriormente disposto, o meio de comunicação entre os professores e seus alunos e familiares foi o digital, contudo, questiona-se acerca da efetividade das plataformas encontradas para o desenvolvimento das atividades educacionais.

Veja-se que em um período anterior à crise na saúde vivenciada no mundo inteiro, o cotidiano vivido nas escolas não proporcionava apenas as matérias passadas nas salas de aula, mas também momentos de confraternização entre os alunos e entre os professores. Em alguns casos, a mudança de rotina pode ocasionar desfechos com maior déficit, bem como o isolamento social.

A Escola é uma das instituições que precisa intervir quando o comportamento social é injusto, pois seu objetivo é transformador. Em contraposição ao histórico modelo uniformizador de educação, por meio da educação inclusiva delinea-se a afirmação da diversidade humana, que admite comportamentos, formas de expressão, conhecimentos e saberes diferentes. Dessa forma, poderemos assegurar a diversidade, com participação e autonomia dos próprios interessados envolvidos no processo. (HARDOIM; GOMES; MANSILLA; HARDOIM, 2017)

Com o intuito de entender as mudanças que a pandemia causou dentro das salas de aula, especialmente da educação inclusiva da matéria de ciências da natureza, realizou-se entrevistas com três professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris. Em decorrência do Coronavírus, as entrevistas ocorreram por meio digital, utilizando mensagens de voz no aplicativo *Whatsapp*. No total, cada professora respondeu 14 questões sobre seu trabalho antes e durante as

aulas remotas, bem como avaliaram os impactos que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) pode ter causado nos alunos de inclusão. Deste modo, as professoras Joana¹⁶, Márcia¹⁷ e Maria¹⁸ relataram, por meio de entrevistas qualitativas, os desafios, as possibilidades e as metodologias de ensino realizadas antes e durante o Ensino Remoto Emergencial.

De acordo com o ponto 2.3, a EMEF Paul Harris é uma referência estadual na inclusão de alunos com deficiência, realizando o atendimento de turmas do 1º ao 9º ano, bem como o EJA. Além disso, a escola possui todas as adaptações necessárias para alunos, professores e funcionários com locomoção reduzida, bem como salas de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com a suspensão das aulas presenciais, os professores precisaram criar novos métodos de aplicação do ensino de qualidade que já desempenhavam, encontrando desafios e novas possibilidades.

Importante atentar ao trabalho realizado na matéria de ciências naturais durante o ano letivo, não apenas em salas de aula, mas em laboratório e nas salas de recursos multifuncionais (SRM) para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao tratar da educação inclusiva no ensino de ciências naturais, deve-se compreender que esse estudo permite a construção de conhecimentos científicos de forma crítica, devendo haver um maior envolvimento dos estudantes nas aulas. Deste modo, com a interação entre os professores e os alunos, criam-se oportunidades para que cada um se expresse para construir os conceitos e um conhecimento científico. (HARDOIM; GOMES; MANSILLA; HARDOIM, 2017)

Aliados à complexa tarefa de ensinar conceitos científicos onde o educador além de dominar os conteúdos, necessita planejar e adequar recursos didáticos, objetivando o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos, tem-se muitos aspectos presentes nos educandos: psicológico, físico, comportamental que devem ser percebidos e considerados na prática pedagógica inclusiva. A falta de sensibilidade a determinada deficiência, conduz o aprendiz à exclusão, já que costumeiramente são ignorados, no sentido de não possuírem o mesmo ritmo de cognição quando comparados a alunos não deficientes. (ARAÚJO; FREITAS; FREITAS, 2018)

¹⁶ Joana, Licenciatura em Ciências Biológicas e em Fisioterapia. Atua na disciplina de Ciências e possui 5 anos de atuação na EMEF Paul Harris.

¹⁷ Márcia, Licenciatura curta plena em Biologia e pós em Psicopedagogia Institucional. Atua nas disciplinas de Ciências, 25 anos no magistério.

¹⁸ Maria, Licenciatura em Ciências Biológicas. Atua na disciplina de Ciências e possui mais de 10 anos de atuação na EMEF Paul Harris.

De acordo com o Ministério da Educação, em sua portaria nº 1793, do ano de 1994, foram recomendadas as disciplinas de educação inclusiva nos cursos de licenciatura, contudo, as necessárias mudanças pedagógicas dentro das salas de aula precisam atender às necessidades de cada aluno com deficiência. Neste sentido, em alguns momentos, a falta de conhecimento dos docentes em realizar essas mudanças torna o processo mais difícil.

De acordo com Massabni e Stella (2020), “*o ensino de Ciências tem passado por transformações, tanto em seus ideais e concepções, quanto nas propostas pedagógicas dirigidas à educação básica*”. Ainda, em relação à inclusão, defendem que os recursos didáticos são um apoio aos docentes, ampliando as oportunidades de aprendizagem e efetivando a inclusão dos alunos com deficiência. Todavia, os materiais utilizados em sala de aula precisaram passar por uma transformação com o isolamento social, os recursos disponibilizados pela EMEF Paul Harris não estavam mais acessíveis aos alunos. Este distanciamento, não apenas social, mas dos ambientes desenvolvidos especialmente para a aplicação dos materiais pedagógicos e para a aplicação das aulas, transformou a qualidade do ensino e acarretou mudanças no engajamento dos alunos de inclusão.

Conforme exposto pela professora Maria (informação verbal), que ministra as séries finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, antes da pandemia, as atividades realizadas com seus oito alunos de inclusão, com idades entre 12 e 18 anos, eram preparadas de forma especial. Com jogos pedagógicos e atividades de fácil entendimento, os discentes tinham a atenção da professora e da estagiária da Prefeitura de São Leopoldo para a realização das avaliações, muitas vezes já realizadas pelo computador.

Neste contexto, os alunos apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem na compreensão dos conceitos descritos em aula, bem como, em alguns casos, dificuldades para manter a atenção nas aulas. A professora Joana (informação verbal) relatou o mesmo quadro em relação a seus quatro alunos de inclusão, com idades entre 18 e 30 anos. Em razão de ministrar aulas para o EJA, seus alunos apresentam idades mais elevadas, porém as dificuldades são as mesmas. Antes da pandemia, as atividades realizadas em sala de aula contavam com materiais impressos com conteúdos mais simplificados da matéria de ciências.

Com mais de 10 anos de experiência na escola, a professora Márcia (informação verbal) possui nove alunos de inclusão, com idades entre 12 e 18 anos. Relata que antes da pandemia da COVID-19, realizava jogos didáticos com seus alunos, bem como realizava atividades impressas durante as aulas. Com as aulas presenciais, conseguia acompanhar os alunos de inclusão com maior proximidade.

Os alunos da EMEF Paul Harris apresentam necessidades educativas especiais, em níveis de comprometimento diversos. Alguns dos casos são o autismo, o TDAH, ou seja, o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, e a paralisia cerebral. Em todas as situações, são necessárias adaptações físicas e estruturais nos ambientes de ensino.

No caso do autismo, existem diversos graus distintos de dificuldades na comunicação, podendo ser verbal ou não verbal, além do fato de que “o espectro abrange uma série de distúrbios que vão do autismo clássico, com retardo mental, à Síndrome de Asperger, uma forma branda muitas vezes associada a um QI muito acima da média”¹⁹. Importante frisar, que, em muitos casos, as pessoas no espectro autista são apegadas à rotina. (RUIZ, 2008)

Hoje existem diversos métodos de intervenção comportamental, como o ABA, traduzido como “Teoria de Análise Aplicada ao Comportamento”, que compreende na tentativa de melhorar o comportamento, observando suas individualidades. Outro caso é o *Discret Trials* (DTT), ou Método de Tentativas Discretas, que se baseia em “caráter intensivo da aprendizagem de pequenas unidades de conhecimento”, ou seja, na repetição constante. (RUIZ, 2008)

Em se tratando de TDAH, tem-se como característica indivíduos que são dispersos, inquietos e que ficam imersos em seus pensamentos. Neste caso, são observados dois tipos de sintomas, como a desatenção e a hiperatividade e impulsividade, que dentro das salas de aula torna-se desafiador. Ainda, consagrou-se a ideia de que para que a memória seja consolidada e a aprendizagem ocorra, é essencial a atenção. Nos casos de TDAH o que ocorre é a ausência de atenção e concentração, de modo que os alunos que possuem este transtorno não consigam acompanhar as aulas com ensino regular. (RUIZ, 2008)

¹⁹ "(Revista Época, Tânia Nogueira, p.81)

Lembre-mos que o nosso enfoque neste momento é o de contemplarmos os indivíduos que apresentam TDAH e mais algumas dificuldades escolares como, por exemplo, Dislexia (Transtorno de Leitura), Discalculia (Matemática), Transtorno de Expressão Escrita (Disortografia), Transtorno de Comunicação (Disfasia). (RUIZ, 2008)

De acordo com Herrero (2000), no caso de crianças que apresentem os sintomas de TDAH, realizam-se técnicas cognitivas comportamentais, criando estratégias dirigidas para exercer o controle do seu comportamento. Nesses casos, a melhor forma de enfrentar as dificuldades é trabalhando com profissionais capacitados e mantendo uma relação familiar positiva, bem como estabelecer uma parceria entre a família e a escola. Nesses casos, a escola e os professores devem criar um planejamento, uma avaliação e uma metodologia de acordo com esse aluno em específico.

No caso da Paralisia Cerebral (PC), cuja denominação é utilizada para que pessoas que apresentam “*distúrbios na área motora e alterações posturais permanentes de etiologia não-progressiva*”, podendo ter casos de danos cognitivos. De acordo com Ruiz (2008), as causas são variáveis, porém, cerca de 50% dos casos ocorrem quando há algum sofrimento na gestação, a partir das 22 semanas, podendo envolver o cérebro e outros órgãos do corpo humano. Ainda, os casos podem estar relacionados com hemorragias, infecções e agentes tóxicos.

Tratando-se de alunos que apresentem paralisia cerebral, suas limitações podem ser motoras, na fala, ou, como em alguns casos, privação da linguagem oral, de modo que suas lesões cerebrais podem gerar um déficit cognitivo, mas não é a regra. Um dos métodos utilizados é o Sistema de Símbolos para facilitar a comunicação diária, sendo utilizado em muitas escolas especiais. (RUIZ, 2008)

Nota-se que, em todos os casos descritos acima, a relação entre a família e a escola deve ser próxima para melhor compreender e avaliar as formas de abordagem que tenham a melhor eficácia no ensino dos alunos com deficiência. Todavia, a suspensão das aulas presenciais pode implicar corte ao vínculo criado, desenvolvendo maiores dificuldades e déficits no ensino. Com as aulas remotas, as professoras da EMEF Paul Harris precisaram adequar os planejamentos de ensino da sala de aula física para a virtual, realizando as aulas por meio de *meetings* pela plataforma Google Classroom. De acordo com a professora Joana (informação

verbal), os alunos do EJA não entravam nas aulas realizadas *online*, bem como não realizavam as atividades por meio dos materiais impressos disponibilizados pela escola. Ainda, os que realizavam, não era no horário de aula.

Segundo seu relato, os alunos de inclusão do EJA, na faixa dos 18 aos 30 anos de idade, apresentaram dificuldades em acessar as plataformas digitais e de realizar as atividades *online*, não recebendo o acompanhamento familiar. Mesmo com o acompanhamento da escola e da professora pelo *Whatsapp*, os alunos encontravam dificuldades para manter o vínculo com a escola. Nesses casos, os materiais impressos os ajudavam a acompanhar as atividades de ensino. (informação verbal)

A professora Márcia relata que os meios de comunicação com os alunos, além das *meetings* eram pelo *Whatsapp* e da entrega de atividades e de materiais impressos fornecidos pela escola. As atividades eram planejadas para cada aluno de inclusão observando suas necessidades de aprendizagem, por meio de apresentações no *Power Point* (PPT), vídeos educativos e atividades impressas. As atividades eram realizadas, em maioria, no horário de aula, com o acompanhamento de uma estagiária para auxiliar os alunos. A maior parte dos alunos que conseguiam concluir as avaliações possuíam ajuda de familiares. (informação verbal)

Ao encontro do trazido acima, a professora Maria relata que muitos alunos contavam com a ajuda dos familiares para realizarem as atividades, porém não eram todos. Para adequar as aulas presenciais às remotas, a professora também utilizou de jogos didáticos para despertar o interesse dos alunos nas matérias, bem como apresentações em PPT com imagens e materiais com vídeos educativos postados nas plataformas digitais. Alguns alunos não possuíam essas tecnologias em casa, sendo necessária a entrega de materiais impressos. (informação verbal)

Nas experiências relatadas pelas professoras, mesmo que os alunos possuam idades variadas, entre 12 e 30 anos, as dificuldades apresentadas nas aulas remotas podem ser as mesmas. De acordo com a professora Joana, seus alunos do EJA não contavam com o auxílio de familiares para acessar as plataformas e realizar as atividades. O relato se assemelha ao da professora Márcia, que cita que as dificuldades descritas por seus alunos no ensino remoto é a falta de um familiar acompanhando, mesmo que contassem com a ajuda da estagiária. Por

consequente, a professora Maria também descreve as dificuldades dos seus alunos na falta de auxílio para realizar as atividades e acrescenta que, por estarem em casa, não havia o mesmo foco, ficando mais dispersos. (informação verbal)

Todavia, não apenas os alunos apresentaram dificuldades nas mudanças trazidas com as aulas remotas. As professoras também precisaram se reinventar e se adequar aos novos métodos disponíveis. Respondendo à pergunta sobre as dificuldades encontradas no ensino remoto, as professoras deram seu depoimento e, o mais relatado é em relação ao planejamento das aulas e dos materiais e a preocupação de que os alunos de inclusão não teriam o suporte necessário para que a aprendizagem fosse estimulada. Para isso, as professoras realizaram muitas pesquisas para disponibilizar aulas diferenciadas e trocaram experiências e materiais com outros professores. (informação verbal)

Conforme os relatos acima, um dos métodos encontrados para entregar conteúdos didáticos de forma mais atraente aos alunos foi com jogos didáticos. Antes utilizados em sala de aula e que, no contexto da pandemia, encontraram um formato digital para a aplicação. De acordo com Ramos e Cruz (2021), os jogos digitais criam experiências interativas e podem atender às possibilidades pedagógicas pois contextualizam acerca dos conteúdos, seja por imagens ou ações, têm como objetivo a aprendizagem dos conteúdos, visam a aplicação dos conhecimentos e exercitam as habilidades de modo leve e divertido, contribuindo para sanar algumas das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

A apropriação das tecnologias no contexto escolar incrementou o ensino e deu possibilidades ao processo de interação entre aluno e professor, professor e aluno, aluno e aluno e comunidade escolar. Diante disso e considerando que a tecnologia está presente no cotidiano de quase todos os alunos, torna-se muito difícil a rotina diária sem a utilização de computadores e dos sistemas informatizados. Vídeo games, celulares, tablets e outros dispositivos no contexto de sala de aula podem se tornar instrumentos de aprendizagem, inclusive, se bem utilizados podem garantir a permanência dos alunos na escola. (FALCÃO, 2020)

Sabe-se que uma das preocupações é quanto à motivação e o engajamento dos alunos durante a pandemia e as aulas remotas. A utilização de jogos digitais pode superar a desmotivação dos alunos em relação ao interesse nos conteúdos, além de que os jogos podem ser desenvolvidos no contexto da educação em si,

criando experiências cognitivas, sociais e culturais. (PIMENTEL; FRANCISCO; FERREIRA, 2021)

Conforme anteriormente disposto, a EMEF Paul Harris possui salas de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos de inclusão. As salas de recursos multifuncional (SRM) foram implantadas em 2005, possuindo materiais pedagógicos e acessíveis para os alunos em AEE e servindo de suporte didático aos professores que possuem alunos de inclusão. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), desde a implantação do programa até o ano de 2011, cerca de 39 mil salas com este recursos foram criadas nas escolas públicas no Brasil inteiro. (BRASIL, 2011)

A inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular e a utilização dos recursos disponíveis na escola para que isto aconteça, incluindo aí a sala de recursos multifuncional, é um assunto relevante à ressignificação de práticas e também como ressignificação do papel da escola que atende a uma diversidade de sujeitos oriundos de contextos sociais, econômicos, políticos e culturais diversos. (FALCÃO, 2020)

A partir dos resultados obtidos nesses seis anos, compreende-se a necessidade das SRMs nas instituições de ensino, público ou privado, da educação infantil ao ensino médio, de modo que elas são um espaço de integração e de diversidade social. Além disso, o AEE realizado nesses espaços tende a aumentar e garantir a permanência dos alunos de inclusão na escola pois, segundo Falcão (2020), *“São vários os recursos didáticos e pedagógicos que podem ser oferecidos pelas salas e que podem tornar a vida e a rotina da pessoa com deficiência mais significativa”*.

Outro ponto trazido pela autora é a utilização dos jogos educativos nesses espaços, é uma forma de inclusão e traz os conteúdos pedagógicos de forma mais atrativa, todavia, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial, este foi outro prejuízo para os discentes e para os professores. Neste íterim, um recurso encontrado pelas professoras da EMEF Paul Harris foi a utilização dos jogos digitais educativos que podem ajudar e manter os estudantes motivados para a realização das tarefas e avaliações.

Ante ao exposto, cabe ressaltar que, a partir da implementação do ERE, as aulas remotas começaram a ser dadas pelo *Google Classroom* e pelo *Google Meet*, plataforma de comunicação por vídeo, enquanto os preparatórios para o ENEM foram transmitidos pela TVE e o acompanhamento entre os professores e alunos se deu pelo *Whatsapp* e outros canais sociais. Ademais, em razão de parcela dos alunos não ter acesso à tecnologias, ou à internet, foram disponibilizados materiais impressos. Todos os conteúdos e avaliações seguiram a BNCC, porém o método de aplicação dos conteúdos sofreu alterações.

Neste cenário, sem a utilização das SRMs e sem o convívio social, a alternativa didática encontrada está na tecnologia dos jogos digitais. Acompanhados, ainda, de plataformas já conhecidas pelos alunos, como o *Youtube*, também foram desenvolvidos formulários e *quiz* utilizando o *Google Forms*. Não apenas um novo formato, mas também uma nova oportunidade de ensino, as tecnologias da informação e comunicação são, hoje, um recurso didático que permite ao aluno se relacionar e se expressar de formas diferentes, mais interativas, dinâmicas e participativas, com o objetivo de aprender, fazendo parte de um novo processo de aprendizagem. (MACHADO, 2019)

Têm o objetivo de favorecer uma aprendizagem mais produtiva, com diversão. Assim, o conhecimento pode ser mais significativo e interessante para os estudantes. O ambiente de aprendizagem fica ainda mais atrativo e estratégias para solução de problemas e questões são criadas. Os jogos propiciam aos estudantes desenvolver habilidades como concentração e raciocínio e também uma maior independência, o que está ligado diretamente a uma melhor qualidade de vida e participação social. (MACHADO, 2019)

Desta forma, entende-se que os jogos digitais podem contribuir no desenvolvimento dos alunos com deficiência, pois auxiliam no desenvolvimento de habilidades distintas e de um modo mais atrativo para os alunos. Alguns dos benefícios são, segundo Machado (2019), “o desenvolvimento da atenção, memorização, concentração, raciocínio lógico, reflexão, percepção, memória e outras habilidades importantes na construção e elaboração do conhecimento pelo estudante, refletindo em vários contextos, social, familiar e escolar”.

Mesmo com a utilização de novos canais de ensino e de comunicação, as professoras Joana, Márcia e Maria ainda avaliam que o período que os alunos estiveram em Ensino Remoto Emergencial foram muito prejudiciais para a qualidade do ensino e para a aplicação dos conteúdos em si, visto que as três docentes afirmaram que alguns alunos não conseguiram participar das aulas e não tiveram o suporte familiar necessário para o enfrentamento. Ainda, a professora Maria também identifica que a desigualdade social afetou de forma drástica alguns alunos, pois não possuíam acesso às mesmas tecnologias que outros, não conseguindo realizar as atividades. (informação verbal)

Não obstante, as professoras também concordam quanto aos impactos causados pela pandemia no ensino dos alunos de inclusão, de modo que a perda da rotina escolar e do contato entre os alunos e professores e entre os próprios discentes, bem como da falta de estímulo constante, houve casos de regressão dos conhecimentos. Muito embora o contato com a família tenha aumentado neste período, os responsáveis não tinham o mesmo tempo e a mesma metodologia para auxiliar os estudantes da mesma forma que a escola, o que gerou pouco aproveitamento do ano letivo e estagnou seu desenvolvimento. (informação verbal)

Ante a todo o exposto, entende-se que os maiores desafios encontrados pelas professoras foi na adaptação dos materiais e dos conteúdos para a aplicação no formato de Ensino Remoto Emergencial e a distância que o isolamento social requereu para refrear o avanço do vírus da COVID-19. Para o desenvolvimento dos alunos, ainda, o acompanhamento recebido dos familiares não foi o suficiente para impedir regressão e estagnação no desenvolvimento escolar, de modo que, em alguns casos, não era possível o acesso às aulas. Em suma, os meses em que a educação presencial foi suspensa prejudicaram os alunos de inclusão da EMEF Paul Harris, mesmo com o empenho do corpo docente.

4 CONCLUSÃO

A integração ocasionada pela educação inclusiva transformou o ensino regular, oportunizando o acolhimento de pessoas com deficiência dentro das salas de aula regulares. Antes segregados, agora os alunos de inclusão fazem parte do convívio e do desenvolvimento das aulas junto aos colegas, aumentando o espaço para a igualdade e para sua participação na sociedade.

Conforme anteriormente disposto, a partir do século XX, foram necessários muitos decretos, muitas leis e muitos programas governamentais para extinguir o modelo escolar baseado na segregação. Veja-se que as mudanças ocorreram anteriormente em outros países até chegar no Brasil, muito em razão da precariedade do ensino público à época, porém houve mudanças no cenário mundial, de modo que a defesa da inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, de modo que desencadeou a defesa dos direitos dos estudantes, garantindo a implementação de órgãos responsáveis para o atendimento de pessoas com deficiência.

Um dos grandes fomentos à implantação da educação inclusiva foi a Lei de Diretrizes e Bases, no ano de 1961, Lei 4.024/61, que concebia a educação como direito de todos, bem como recomendou a integração da educação especial ao Sistema Nacional de Educação. A partir deste marco que ocorreram os demais esforços brasileiros para a integração. Internacionalmente, o que deu maior notoriedade à educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca, realizada pela UNESCO, em 1994, que causou uma mudança no pensamento quanto à educação especial. No Brasil, atualmente, tanto o ensino regular, quanto o de inclusão são regulados pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que incentiva e desenvolve diversos conteúdos para expandir a educação inclusiva.

Todavia, após diversos anos de avanços e implementações em todo o Brasil, em março de 2020 chegou ao país a COVID-19, também conhecida como Coronavírus. Em nível global, denominou-se uma pandemia do vírus que assolou, em primeiro lugar, a China e que em dois meses, já havia relatos em quase todos os países do mundo. Nesta senda, a Organização Mundial de Saúde trabalhou para recomendar os melhores enfrentamentos possíveis, sendo o isolamento social a mais eficiente.

A partir deste momento, decretou-se, em todos os estados, o fechamento das escolas para expedientes presenciais, sendo necessária a adaptação ao Ensino Remoto Emergencial das séries iniciais ao ensino superior. Neste sentido, com a nova modalidade de ensino, questionou-se acerca da educação inclusiva na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris, em razão das necessidades específicas de cada aluno para a realização das atividades pedagógicas. Não obstante, faz-se necessário escutar os professores e aos alunos quanto às suas dificuldades neste período, bem como nas oportunidades encontradas para o enfrentamento à COVID-19.

Neste ínterim, constatou-se que as maiores dificuldades estão na continuação do desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula, visto que alguns alunos não conseguiam acompanhar nas plataformas digitais. Ainda, mesmo com o acesso, a falta de auxílio no núcleo familiar também ajudou na estagnação do desenvolvimento dos alunos de inclusão nos meses letivos com o Ensino Remoto Emergencial. Os alunos que não conseguiam acessar às aulas remotas, encontravam materiais impressos na EMEF Paul Harris à disposição, porém também nem todos entregavam as atividades.

Um dos métodos encontrados pelos professores de ciências para a manutenção do engajamento dos alunos durante a pandemia foram os jogos didáticos digitais, de modo que apresentavam o conteúdo de forma mais ilustrativa e desenvolviam os conhecimentos de modo lúdico. Todavia, destarte os esforços do corpo docente e dos alunos, ao responder à entrevista, as professoras da EMEF Paul Harris asseguram que a Covid-19 e o isolamento social causaram grande impacto na educação inclusiva, causando, em alguns casos, na regressão e na estagnação dos alunos. Avaliam, ainda, que esses resultados demorarão muito tempo para serem contornados.

Conclui-se, portanto, que a pandemia do Coronavírus impactou de forma altamente negativa o ensino inclusivo na EMEF Paul Harris, tanto pela dificuldade de adequação ao ERE, quanto em relação à distância entre os alunos e os professores. Nesta senda, avalia-se que o quadro levará muito tempo para ser contornado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Evania Guedes de; LEITE, Kadygyda Lamara de França; FERREIRA, Lucas de Sousa; FARIAS, Mariana Soares de. **ENSINO REMOTO E TECNOLOGIA: UMA NOVA POSTURA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA**. CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação. Maceió/AL, 2020.

ARAÚJO, Maria Yslânia de; FREITAS, Sissi Maria de; FREITAS, Rosimary Silva. **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM OLHAR DOCENTE**. III CINTEDI. Campina Grande/PB, 2018.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. EmRede. Revista de Educação a Distância. 2020, v.7, n.1.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 18, Número 2, Mayo-Agosto, pp. 1-20. Costa Rica, 2018.

BARRETO, Jurenice da Silva; AMORIM, Marília Rafaela Oliveira Requião Melo; CUNHA, Célio da. **A PANDEMIA DA COVID-19 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO**. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, Ano III, Volume III, Número 7, jul-dez. 2020.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; REIS, Martha dos. **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Associação Brasileira de Editoras Universitárias. Editora Cultura Acadêmica. Marília/SP, 2012.

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

BRASÍLIA. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério dos Direitos Humanos, 3ª reimpressão. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2018.

BORGES, Liliana; BANDEIRA, Daniela Perri; CORRÊA, Shirley Beatriz de Castro Coury. **Inclusão digital e o precário ensino remoto em tempos de pandemia**. Brazilian Journal of Development, Vol 7, No 6 (2021).

BUENO, Flávia Thedim Costa; SOUTO, Ester Paiva; MATTA, Gustavo Corrêa. **Notas sobre a Trajetória da Covid-19 no Brasil**. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0

CAMARGO, Letícia FERRETO; SOFFA, Marilice Mugnaini; MARKIWICS, Daniel. **Perspectivas Sobre a Educação Inclusiva: Um Desafio Possível**. EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. Curitiba/PA, 2017.

CAMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patricia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. **A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, e245165, 2021.

FOSTER, PAULA. **Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef**. CNN, em São Paulo, 2021. Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef/>> Acesso em 12/12/2021.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE PANDEMIA: reflexões sobre políticas educacionais**. Revista Teias, ProPEd/UERJ, v. 22, n. 65, abr./jun. 2021.

CARVALHO, Carla Beatriz; MARTINS, Fernanda Adorno; MAISSIAT, Jaqueline; BARBOSA, Jhocasta de Castro; REIS, Tamires Elaine Barbosa. **Ensino Remoto e Necessidades Específicas: o papel da escola e das famílias**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 74345-74355, oct. 2020.

CHAVEIRO, N., & BARBOSA, M. A. **Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 39(4), 417-422, 2005.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, 2 (2). Editora Scielo Brasil. Set. 2008.

CULAU, Julia; LIRA, Daiane; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. **Educação Em Direitos Humanos: Um Desafio Da Sociedade e Da Escola**. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR. Curitiba/PR, 2015.

EMIORELI, Graziella; LEANDRO, Elaine Aparecida; SIQUEIRA, Maria Aparecida Teixeira de; LIBARDI, Helena. **Experiências no ensino inclusivo remoto em tempos de pandemia**. Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas. Setembro de 2021. Disponível em <<https://ciencia.ufla.br/todas-opiniao/782-experiencias-no-ensino-inclusivo-remoto-e-m-tempos-de-pandemia>> Acesso em 18/11/2021.

FALCÃO, Ana Patrícia. **A inclusão de jogos digitais educativos na sala de recursos multifuncional**. Universidade do Estado Da Bahia – UNEB. Salvador/BA, 2020.

FRITSCH, Rosângela; VITELI, Ricardo Ferreira; HOMEM, Luciane Flores; MACHADO, Sílvio Nei Da Silva. **O ensino remoto no contexto da pandemia de**

Covid 19 em escolas públicas de Ensino Médio. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ. - v. 37, n. 3, p. 1478 - 1505, set./dez. 2021.

GAILLE, Marie; TERRAL, Phillippe. **Uma Contribuição da Pesquisa Francesa em Ciências Humanas e Sociais para a Análise Internacional da Pandemia de Covid-19.** Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira.** a Revista Inclusão nº 1, 2005, MEC/SEESP. Disponível em <<http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>> Acesso em 01/07/2021.

GONÇALVES, Andréa Souza Teixeira; SARDAGNA, Helena Venites. **GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA PELA COVID-19: um estudo de revisão teórica.** 10 SIEPEX, ISSN do Livro de Resumos: 2448-0010. Rio Grande do Sul, 2020.

GUIMARÃES, Juliana Carlos; BARRETO, Maria da Apresentação. **Ensino Remoto: Mediações e Dificuldades Experimentadas pelos Professores.** Revista Humanidade e Inovação, Volume 8, Número 35, fev. 2021.

INSTITUTO SONHO GRANDE. **ABANDONO, EVASÃO ESCOLAR E COVID-19. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO,** 2020.

HARDOIM, Edna Lopes; GOMES, Giselly Rodrigues das Neves S.; MANSILLA, Debora E. Pedrotti; HARDOIM, Tatianne Fernanda L. **(Re)Pensando o Ensino De Ciências Naturais À Luz Da Educação Inclusiva.** Diversidade e Educação Inclusiva no Contexto das Ciências Naturais. Cuiabá/MT, 2017.

LEAL, Maria Mônica Sousa; FORTES, Joannes Paulus Silva. **EVASÃO ESCOLAR DENTRO DO CONTEXTO PANDÊMICO SOB A DESNATURALIZAÇÃO E O ESTRANHAMENTO: um exercício de imaginação sociológica na escola de ensino médio (EEM) Dr. João Ribeiro Ramos.** Eneseb. Sobral-CE, 2021.

LIMA, Geovana Maria dos Santos; VIEIRA, Jackson Fernando da Silva; ALMEIDA, João Lucas Marques de; MOURA, Vanessa Maria Franco Alves; MOURA, Ciro Daniel Gurgel de. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: USO DE JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM.** 4 CONAPESC, 2019.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; NASCIMENTO, Andrea; SOUZA, Jeff Barbosa de; SILVA, Núbia Rafaela Martins da; PEREIRA, Teresa Gama Nogueira; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. **Aulas Remotas Durante a Pandemia:**

dificuldades e estratégias utilizadas por pais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021.

MACHADO, Vitória Régis De Oliveira. **CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** SÃO JOÃO DEL REI / PÓLO: SABARÁ, MARÇO / 2019.

MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sergio; SOUTO, Ester Paiva; Jean. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia.** Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. **A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência.** Revista Brasileira de Educação Especial, 22 (3), Jul-Sep, 2016. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300010>> Acesso em 02/11/2021.

MARQUES, Rita de Cassia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. **A Pandemia De Covid-19: Interseções E Desafios Para A História Da Saúde e Do Tempo Presente.** Coleção História do Tempo Presente: Volume III. Fiocruz.

MASSABNI, Vânia Galindo; STELLA, Larissa Ferreira. **A INCLUSÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA: o que tem sido proposto como material didático nas pesquisas acadêmicas?** Processos Educativos em Ciências da Natureza na Educação Especial. Editora Kelps, Goiânia, 2020.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. 2006, p. 387-405.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial No Contexto Da Inclusão Escolar.** 10 Encontro Internacional de Formação de Professores. 11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, Aracaju/SE, 2017.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; DIAS, Francine de Souza. **Deficiência e Interseccionalidade na Pandemia de Covid-19.** Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** Revista Integração, 1998. Disponível em <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em 28/06/2021.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALE, Tamara Regina Reis ; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 60, 2018, Janeiro-Março, pp. 81-92. Disponível em <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313154906008/313154906008.pdf>> Acesso em 30/06/2021.

NETO, Dirceu Marchini. **A Constituição Brasileira de 1988 e Os Direitos Humanos: Garantias Fundamentais e Políticas de Memória**. Revista Científica FacMais, Volume. II, Número 1. Ano 2012/2º Semestre

NOAL, Débora da Silva; SCHIMIDT, Beatriz; MELO, Bernardo Dolabella; FREITAS, Carlos Machado de; RIBEIRO, Fernanda Mendes Lages; PASSOS, Maria Fabiana Damásio. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial a Grupos Populacionais Vulneráveis por Processos de Exclusão Social na Pandemia de Covid-19**. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. **Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família**. PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2015, 35(4), 1106-1119. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>> Acesso em 28/06/2021.

OLIVEIRA, Joyce Inácia de; SILVA, Manoel Messias Lemos da; MEDEIROS, Leonardo Rafael. **Reflexões sobre a inclusão durante o ensino remoto em escolas do Rio Grande do Norte**. SOCIEDADE 5.0: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E AMOR. RECIFE. VII COINTER PDVL 2020.

OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles; OLIVEIRA, Walter Pinto de; BARBOSA, Rosemary P. Costa e. **A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus**. Research, Society and Development, v. 10, n. 7, 2021.

PASE, Giulia Joanessa Wommar. **Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia: Vivências Na Rede Municipal de Ensino De Ijuí/RS**. Brasil Escola. Disponível em <<https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-inclusiva-em-tempos-de-pandemia-vivencias-na-rede-municipal-de-ensino-de-ijui-rs.htm>> Acesso em 08/10/2021.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; FRANCISCO, Deise Juliana; FERREIRA, Adilson Rocha. **JOGOS DIGITAIS, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO REFLEXÕES E PROPOSTAS NO CONTEXTO DA COVID-19**. Editora EDUFAL, Maceió, 2021.

RIBEIRO, Juliana Thereza Ferreira; OLIVEIRA, Leidiany Martins de. **O CENÁRIO DA PANDEMIA NO BRASIL: IMPACTOS DA DESIGUALDADE SOCIAL E O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Belo Horizonte, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **ORIENTAÇÕES À REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL PARA O MODELO HÍBRIDO DE ENSINO 2021**. Porto Alegre, março de 2021.

RIO GRANDE. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS**. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão Pedagógica. Núcleo de Diversidade e Inclusão. Rio Grande/RS, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Educação Especial**. Secretaria da Educação. Disponível em <<http://portal.educacao.rs.gov.br/educacao-especial>> Acesso em 12/11/2021.

ROCHA, Gilda Fernandes Silva; VIEIRA, Márcia de Freitas. **Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota**. Dialogia, São Paulo, n. 39, p. 1-17, e9718, Set./dez. 2021.

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

ROTA JÚNIOR, César. **Recepção e circulação de testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946)**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ACAFZQ/1/ppgeducacao_cesarrotajunior_tesedoutorado.pdf> Acesso em 19/10/2021

SANCHES, I. R. (2001). **Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista da Educação Especial, out. 2005. Disponível em <<https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-37.pdf#page=7>> Acesso em 22/06/2021.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação Inclusiva No Brasil: Trajetória e Impasses na Legislação**. Aracaju/SE, 2016.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFRgw/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 22/06/2021.

SANTOS, Sonia Regina. **Políticas Educacionais, Educação Inclusiva e Direitos Humanos**. Lex Humana. Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UCP, V. 4, N.2, p. 135-156. Editora Impactum Coimbra University Press, 2012.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Praxis educativa, vol. 15, e2016289, 2020.

SÃO LEOPOLDO. **DECRETO Nº 9.482, DE 20 DE MARÇO DE 2020., REPUBLICAÇÃO.**

SÃO LEOPOLDO. **DECRETO Nº 9.598, DE 22 DE JUNHO DE 2020.**

SILVA, Gilda Pereira; MAIO, Elaine Rose. **Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.8, n.1, p. 41-54, Jan.-Jun., 2021.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola**. Revista Lusófona de Educação. v. 19 n. 19 (2011). Disponível em <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>> Acesso em 22/06/2021.

SILVA, Wéberton Henrique Vieira da; RIBEIRO, Cristiane Maria. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: Um Estado da Arte**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

SOBRINHO JUNIOR, João Ferreira; MORAES, Cristina de Cássia Pereira de Moraes. **A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas**. Dossiê: (Re)inventar da Educação em Tempos de Pandemia. Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set.-dez. 2020.

SOUSA, Sandrik Marcelo; SANTOS, Maria da Conceição Borges dos; OLIVEIRA, Veronilde Lima; SANTOS, João Vycor Calixto de Oliveira; SANTOS, Keila Azevedo Vieira Silva dos. **Educação Inclusiva: Um Olhar Para Metodologias Utilizadas Por Professores No Ensino Fundamental**. V CONEDU: Congresso Nacional de Educação. Editora Realize, ISSN: 2358-8829, Recife/PE, 2018.

SOUTO, Maricélia Tomáz de. **Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. Campina Grande/PB, 2014.

SOUTO, Maricélia Tomáz de; LIMA, Beatriz da Silva; PEREIRA, Erica Domingos; FARIAS, M.S. Givanildo Gonçalves de. **Educação Inclusiva No Brasil Contexto Histórico e Contemporaneidade**. Cindet. Editora Realize. Paraíba/PB, 2014.

THEBAS, Adriana de Medeiros Marcolano; MARTINS, Mateus Augusto Almeida; OLIVEIRA, Camila Pereira de. **Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Avanços e Desafios No Ambiente Escolar**. Patrimônio e Cultura: Desafios da Ciência Frente à Identidades Plurais. XXII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XVIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VIII Encontro de Iniciação à Docência - Universidade do Vale do Paraíba. Espírito Santo, 2018.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Educação em tempos de pandemia: direitos, normatização e controle social**. Xanxerê/SC.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Espanha, jun. 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 28/06/2021.

VIEIRA, Bruna Gabriele Eichholz; SANGIOGO, Fábio André. **Sou a Professora Durante a Pandemia: Dificuldades e Impasses no Ensino Remoto**. Encontro sobre Investigação na Escola: Experiências, diálogo e (re) escritas em rede, Eixo temático 2. Edição XVII. Pelotas, 2021.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A PROFESSORA JOANA

1. Nome, formação, disciplina e tempo de atuação na escola?

Joana, Licenciatura em Ciências Biológicas e em fisioterapia, atuo nas disciplinas de Ciências, 5 anos de atuação na escola.

2. Para qual ano você dá aula?

EJA nas séries finais do ensino fundamental.

3. Quantos alunos de inclusão tem nessas turmas?

Quatro alunos de inclusão.

4. Quais as idades desses alunos?

Entre 18 e 30 anos.

5. Que tipos de atividades eram ministradas em sala de aula para esses alunos de inclusão antes da pandemia?

Material impresso com conteúdo mais simplificado de Ciências.

6. Quais as dificuldades que os alunos apresentavam e relatavam em sala de aula?

As maiores dificuldades era relacionada ao entendimento do conteúdo, precisava dar mais atenção para os alunos de inclusão que para os demais.

7. Durante a pandemia, quais os canais de comunicação você utiliza com os alunos de inclusão?

Pela plataforma Classroom, postando conteúdo e atividades, meet (mas eles não entravam nas aulas), materiais impressos fornecidos pela escola e pelo *whatsapp*.

8. Quais os tipos de atividades realizadas?

São atividades simplificadas para cada aluno de inclusão, através de documentos em PDF e atividades impressas.

9. As atividades são realizadas em horário de aula e com seu auxílio, ou os pais que aplicam os conteúdos?

A maioria dos alunos não realizaram as atividades durante a pandemia, os que realizavam não era durante o horário de aula.

10. Quais as dificuldades descritas pelos alunos na pandemia?

Não tinham acompanhamento um familiar e os alunos não conseguiam por vezes acessar as plataformas, muito menos realizar as atividades delas, nesses casos os documentos impressos ajudavam.

11. Quais as dificuldades encontradas por você no ensino remoto?

Foram várias as dificuldades, tanto em montar material, imaginando que aquele aluno não teria o suporte de um professor ensinando como em sala de aula. Em planejar e montar material e muitos não conseguiram acessar as *meets*, o desapontamento por ver que os alunos não estavam conseguindo acompanhar os materiais por falta de alguém estar junto dando suporte.

12. Quais os métodos encontrados para driblar as dificuldades?

Muita resiliência no começo e depois fui trocando ideias com outros professores e vendo que qual forma que eles estavam fazendo que dava certo e fui tentando implementar.

13. Como você identifica o aproveitamento do ensino durante a pandemia?

Foi bem prejudicado, principalmente pelos alunos não conseguirem entrar nas aulas online, não tinha como fazer jogos didáticos por exemplo, algo que deixasse o conteúdo de mais fácil entendimento.

14. Quais os impactos que a pandemia está causando no ensino dos alunos de inclusão?

Acredito que ainda vamos continuar sentindo esses impactos por muito tempo, mas os que já consigo identificar hoje é a questão de eles estagnarem, não evoluírem na questão dos conteúdos, não ter alguém olhando pra eles focados no conhecimento, e isso será bem difícil pra recuperar, levará bastante tempo.

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA MÁRCIA

1. Nome, formação, disciplina e tempo de atuação na escola?

Márcia, Ciências - Licenciatura curta plena em Biologia e pós em psicopedagogia inconstitucional, atuo nas disciplinas de Ciências, 25 anos no magistério.

2. Para qual ano você dá aula?

Todas as séries do ensino fundamental, séries finais, do 6º ao 9º ano.

3. Quantos alunos de inclusão tem nessas turmas?

Nove Alunos de inclusão.

4. Quais as idades desses alunos?

Entre 12 e 18 anos.

5. Que tipos de atividades eram ministradas em sala de aula para esses alunos de inclusão antes da pandemia?

Antes da pandemia bastante jogos didáticos, corpo humano para montar, atividades impressas durante a aula, conseguia acompanhar mais de perto esses alunos.

6. Quais as dificuldades que os alunos apresentavam e relatavam em sala de aula?

7. Durante a pandemia, quais os canais de comunicação você utiliza com os alunos de inclusão?

Era de forma bem variada, pela plataforma Classroom, materiais impressos fornecidos pela escola, pelo *whatsapp*.

8. Quais os tipos de atividades realizadas?

São atividades pensadas para cada aluno de inclusão, através de apresentações em PPT, vídeos educativos e atividades impressas.

9. As atividades são realizadas em horário de aula e com seu auxílio, ou os pais que aplicam os conteúdos?

Em horário de aulas tem uma estagiária que acompanha e auxilia esses alunos, mas a maioria que conseguia concluir as atividades era porque tinha auxílio de algum familiar.

10. Quais as dificuldades descritas pelos alunos na pandemia?

A maior dificuldade era a questão de ter um familiar acompanhando, alunos sem esse suporte não conseguiam acompanhar as atividades, mesmo com ajuda da estagiária.

11. Quais as dificuldades encontradas por você no ensino remoto?

A maior dificuldade foi o tempo de planejamento para cada aluno que estava no ensino remoto e também a dificuldade de eles entregarem as atividades, mesmo tendo entendimento e condições de entregar, na pandemia muitos não entregavam as atividades e também não acompanhavam as *meets*.

12. Quais os métodos encontrados para driblar as dificuldades?

Troca de experiências e materiais com outros professores, sugestões com os estagiários para elaboração do material.

13. Como você identifica o aproveitamento do ensino durante a pandemia?

O ensino foi muito prejudicado de forma geral, mas para alguns alunos de inclusão que não conseguiram ter apoio de familiar de forma integral durante as aulas, o prejuízo foi maior.

14. Quais os impactos que a pandemia está causando no ensino dos alunos de inclusão?

Com a perda de contato da rotina da escola, muitos alunos inclusive regrediram ficaram em níveis inferiores do que eles estavam antes da pandemia, como exemplo de alunos que já eram alfabetizados, acabaram não sendo estimulados e regrediram.

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA

1. Nome, formação, disciplina e tempo de atuação na escola?

Maria, Ciências - Licenciatura em Ciências Biológicas, dou aula na disciplina de Ciências, atuo a mais de 10 anos na escola.

2. Para qual ano você dá aula?

Todas as séries do ensino fundamental, séries finais, do 6º ao 9º ano.

3. Quantos alunos de inclusão tem nessas turmas?

Oito alunos de inclusão.

4. Quais as idades desses alunos?

Entre 12 e 18 anos.

5. Que tipos de atividades eram ministradas em sala de aula para esses alunos de inclusão antes da pandemia?

Atividades de fácil entendimento, jogos pedagógicos, com auxílio da estagiária da prefeitura conseguia fazer jogos e atividades no computador da escola, ela acompanhava a evolução dos alunos e entendimento das atividades, eles tinham tanto o meu suporte quanto o da estagiária.

6. Quais as dificuldades que os alunos apresentavam e relatavam em sala de aula?

De forma geral, apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem de conceitos e dificuldades para focar atenção.

7. Durante a pandemia, quais os canais de comunicação você utiliza com os alunos de inclusão?

Aulas via meetings, pela plataforma Classroom, materiais impressos fornecidos pela escola e esclarecimento e auxílio pelo *whatsapp*.

8. Quais os tipos de atividades realizadas?

Jogos didáticos que despertam o interesse dos alunos, momentos de estimulação com apresentações em PPT com imagens para apoiar, materiais com vídeos educativos postados no *Classrom* e atividades impressas para alunos que não possuem tecnologia em casa.

9. As atividades são realizadas em horário de aula e com seu auxílio, ou os pais que aplicam os conteúdos?

As *meeting* são em horários de aula, algumas com o meu auxílio, mas muitas postadas na plataforma precisam também de auxílio de familiares, mas nem todos alunos conseguiram realizar as atividades, devido não ter a disponibilidade de um familiar.

10. Quais as dificuldades descritas pelos alunos na pandemia?

Não conseguir focar nas atividades, estar mais disperso por estar em casa e muitas vezes por não ter o auxílio de alguém que conseguisse dar o auxílio necessário para determinada atividade.

11. Quais as dificuldades encontradas por você no ensino remoto?

Foram várias, falta de tempo muitas vezes para planejar tudo que era necessário para aulas remotas, foi muita sobrecarga, para os alunos de inclusão é preciso estimular a aprendizagem, então precisava fazer algo ainda que chamasse mais atenção e facilitasse o aprendizado.

12. Quais os métodos encontrados para driblar as dificuldades?

Muitas pesquisas em atividades diferenciadas, materiais online que facilitassem a aprendizagem e muitas trocas de experiências com colegas da área.

13. Como você identifica o aproveitamento do ensino durante a pandemia?

O ensino como um todo foi muito prejudicado, a desigualdade social também dificultou muito, pois muitos alunos não tinham a mesma tecnologia de outros, então isso dificultou muito, o aproveitamento ficou muito abaixo do esperado, pois muitos devido a várias dificuldades, não conseguiam nem entregar e realizar as atividades.

14. Quais os impactos que a pandemia está causando no ensino dos alunos de inclusão?

Muitos impactos nesses alunos, a aprendizagem diminuiu muito, não foi possível atender a todos os alunos de forma adequada, até mesmo por falta de recursos e não tendo mais o convívio na escola, pois em casa as famílias não tinham tempo necessário para auxílio, ou tinham outras prioridades, esperamos que com o tempo consigamos recuperar um pouco dos impactos causados.