

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE SEUS IMPACTOS

Maria Helena Pereira de Oliveira Araújo¹
Betânia Maria Oliveira de Amorim²

RESUMO

A crise sem precedentes desencadeada pela pandemia da Covid-19 determinou uma crise global, deixando marcas profundas em diferentes áreas, incluindo a educação. O fechamento das escolas e a intensificação das aulas remotas como estratégia de ensino impôs diversos desafios para a garantia do direito à instrução de qualidade entre os diferentes grupos sociais, face ao contexto de desigualdades socioeconômicas que caracterizam o território brasileiro. Entre os grupos mais afetados destaca-se o das pessoas com deficiência, que necessitaram de novas estratégias para efetivação da educação inclusiva com respeito à diversidade. Nesse sentido, apresentamos um Relato de Experiência das ações realizadas no âmbito de um estágio supervisionado na área da psicologia escolar e educacional com alunos de uma sala de atendimento de necessidades educacionais especiais em uma escola da rede pública de ensino estadual da Paraíba durante a pandemia. Nesta oportunidade, levantamos questionamentos acerca das consequências deste período atípico para os estudantes e sobre o modo de organização adotado pela referida instituição. Observamos a existência de diversos empecilhos referentes à comunicação e ao planejamento de matrículas e atividades, bem como uma incipiente articulação com professores(as) do ensino regular, dificuldades nas propostas de mediação familiar e acompanhamento das crianças e adolescentes. Além disso, foi perceptível o expressivo aumento da demanda por acolhimento de pais e responsáveis que demonstravam sentimentos de medo, angústia e tristeza e um interesse oriundo da gestão para dar prosseguimento aos trabalhos ainda que mediante diversas dificuldades. Esta experiência nos permitiu compreender que a educação inclusiva trabalha frequentemente pela “arte do possível” e que a pandemia desvelou as inúmeras dificuldades e desafios que enfrentados pelas pessoas com deficiência, sendo imprescindível e urgente a efetivação de políticas públicas mais inclusivas para atender as necessidades deste grupo social.

Palavras-chave: Covid-19, Diversidade, Inclusão Escolar, Pessoa com Deficiência, Psicologia Educacional.

INTRODUÇÃO

O novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, modificou a rotina mundial, devido ao aumento exponencial de casos e, conseqüentemente, mortes por síndrome respiratória aguda em um curto período de tempo (Castro-de-araujo *et al.*, 2020). A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia entre janeiro de 2020 e maio de 2023, oficializando a questão da Covid-19 como uma crise global de saúde, que afetou diversas dimensões da vida social, como a economia, a política e a educação (Bavel *et al.*, 2020). Mais

¹ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Saúde e Sexualidades – NEXUS/UFCG, mariahelenaacademico@gmail.com;

² Professora orientadora: Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba, Professora associada da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, coordenadora do NEXUS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Saúde e Sexualidade, betania.maria@professor.ufcg.edu.br.

especificamente, chama-se atenção para as primeiras medidas de saúde coletiva adotadas, entre elas a priorização do distanciamento físico para evitar a proliferação da doença e aumento do número de casos, uma vez que este agente infeccioso possui disseminação rápida pela transmissão através das vias respiratórias e pelo contato entre as pessoas (Adhikari *et al.*, 2020).

No contexto escolar, o fechamento das escolas foi considerado uma medida necessária, visto que são espaços de socialização e, desse modo, de alto risco de contágio para diferentes doenças infecciosas, como para o novo coronavírus, afetando também a educação infantil e o ensino fundamental. Frente a imprevisibilidade de retorno às escolas, as autoridades brasileiras autorizaram a continuidade do calendário acadêmico, em unidades escolares públicas e privadas, através da estratégia do ensino remoto, inclusive com crianças e adolescentes, mediante acompanhamento dos pais e responsáveis. Para tanto, o Ministério da Educação (2020) propôs a utilização de canais digitais, vídeo aulas, plataformas virtuais, redes sociais, entre outros dispositivos interativos.

Esta nova realidade foi alvo de diversas críticas, especialmente pelos chamados “mediadores familiares”, pais e responsáveis que realizavam o processo de mediação da aprendizagem das crianças e adolescentes no contexto familiar, não substituindo a figura do(a) professor(a), mas atuando conjuntamente (Ministério da educação, 2020). Araújo e Alexandre (2024), através de estudo sobre a avaliação materna dessa estratégia de ensino para crianças durante a pandemia da Covid-19, verificaram que as mães consideraram que foi uma alternativa emergencial necessária para a continuidade do ensino, ainda que atravessada por diversas dificuldades para sua efetivação, tais como a baixa adesão dos(as) filhos(as), ferramentas e materiais insuficientes e dificuldades com a orientação dos(as) filhos(as).

Desse modo, houveram diversos desafios na garantia do direito à educação de qualidade, previsto constitucionalmente no artigo 205 (Brasil, 1988), entre os diferentes grupos sociais, face ao contexto de desigualdades socioeconômicas que caracterizam o território brasileiro. Entre os grupos mais afetados por esta realidade, destaca-se o das pessoas com deficiência, que necessitaram de novas estratégias para efetivação da educação inclusiva com respeito à diversidade.

Na Constituição Federal (Brasil, 1988), está previsto no terceiro tópico do artigo 208 que será garantido o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, texto modificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) para atender aos avanços linguísticos relativos à inclusão, no terceiro tópico do artigo 4:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A LDB define toda a organização do sistema educacional brasileiro, nas esferas pública e privada, explicitando os princípios e diretrizes nos quais as escolas devem pautar seu trabalho. No que tange à educação especial, compreendida como uma modalidade da educação escolar, a LDB recomenda que deve haver, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, além de que o atendimento educacional também poderá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos(as) alunos(as), não for possível sua integração nas classes comuns (Brasil, 1996).

A partir disso, surgem as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), recurso de mediação pedagógica que objetiva possibilitar o acesso ao currículo para pessoas com necessidades educacionais especiais, devendo sua oferta estar prevista no projeto pedagógico escolar em todas as etapas e modalidades da educação básica (Inep, 2023). O AEE busca viabilizar a eliminação de barreiras que abram espaço para a plena participação de todos(as) os(as) estudantes no processo de ensino-aprendizagem, de maneira complementar e/ou suplementar à escolarização, com vistas à autonomia e independência dos(as) alunos(as) na escola, na vida familiar e no mundo do trabalho. Este atendimento é realizado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, tendo como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando, sobretudo, suas potencialidades e não as suas limitações (Inep, 2023).

Dado que, em função da pandemia, o acesso as salas de AEE pelos alunos(as) foi interrompido, faz-se necessário buscar compreender quais foram as estratégias utilizadas para assegurar a continuidade do ensino de crianças e adolescentes com deficiência durante a pandemia da Covid-19, tendo em vista as particularidades desse grupo social e a ausência de mecanismos prévios que norteassem a atuação frente à períodos atípicos, bem como quais as possíveis repercussões futuras para a educação inclusiva.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de um estágio supervisionado não-obrigatório, na área de psicologia escolar e educacional, vinculado à Universidade Federal de Campina Grande

(UFCEG), Paraíba, e realizado com alunos(as) de uma sala de atendimento de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em uma escola da rede pública de ensino estadual da Paraíba durante a pandemia, no primeiro semestre de 2021.

De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência permite a apresentação crítica de algumas práticas e/ou intervenções a partir do registro de experiências vivenciadas acadêmica e/ou profissionalmente em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão). Nesse caso específico, serão relatadas as vivências do estágio com foco no processo de observação participante das práticas desenvolvidas pela psicóloga responsável pela sala do AEE junto à crianças, adolescentes e adultos com NEE.

A observação participante é uma metodologia proveniente dos estudos nas Ciências Sociais pela qual o(a) pesquisador(a) se envolve ativamente nas atividades e interações do grupo por um longo prazo, a fim de compreender sua dinâmica (Shah *et al.*, 2020).

Tendo em vista a impossibilidade de inserção de diversos alunos(as) com NEE nas aulas síncronas, a sala do AEE permaneceu com atendimento presencial com funcionalidades limitadas. O espaço foi utilizado para entrega de atividades e diálogos com pais e/ou responsáveis – e, excepcionalmente, com alunos(as) adultos(as) -, respeitando as medidas de segurança previstas pelos órgãos sanitários, como uso de máscara e álcool para higiene. A observação participante ocorreu entre os meses de março a junho de 2021, totalizando 18 encontros presenciais com duração média de duas horas cada, além da comunicação permanente através de mídias sociais com os profissionais da sala do AEE.

Foram observados aspectos referentes a postura dos atores envolvidos (profissionais, alunos(as) e pais e/ou responsáveis), a dinâmica organizacional, aos processos sociais durante o período atípico e os resultados obtidos com a estratégia de ensino utilizada no AEE. A observação foi realizada através de uma interação simultaneamente aproximada e distante da pesquisadora com o campo, contribuindo para as entregas das atividades, escuta dos feedbacks e busca ativa de informações nos registros da secretaria municipal de educação e da sala do AEE, buscando compreender as consequências deste período atípico. Todos os dados coletados foram registrados em diários de campo e posteriormente analisados criticamente face à literatura desenvolvida sobre a Covid-19. Considera-se que todo o processo foi positivamente recebido pela equipe, sem a ocorrência de desconfortos ou atritos.

Quando à caracterização dos estudantes, no momento do estágio estavam matriculados 25 estudantes, sendo a maioria do sexo masculino (64%), com idades variando entre 9 e 26 anos (Média: 17,24 anos; DP = 3,86). Quanto às deficiências, 6 alunos(as) são diagnosticados com deficiência intelectual, 5 pessoas surdas, 5 pessoas com Transtorno do Espectro Autista, 4

peças com deficiências múltiplas, 1 com hidrocefalia, 1 com síndrome de down, 1 com baixa visão, 1 com síndrome de nonan e 1 com paralisia cerebral. Dos(as) alunos(as) matriculados(as), 11 estavam ausentes desde o início da pandemia, não respondendo as tentativas de contato através das redes sociais. Nesse sentido, foram envolvidos(as) direta ou indiretamente no período do estágio 14 alunos(as) que permaneceram com vínculo ativo na sala do AEE.

Por fim, buscou-se construir um diálogo permanente com os pais, professores e gestores para acolher suas demandas e pensar nas possibilidades de atuação dentro do contexto sócio-político da pandemia da Covid-19, com o objetivo de encorajar a continuidade do processo educacional em casa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sala de recursos multifuncionais corresponde ao espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (Brasil, 2009) que viabilizam o atendimento educacional especializado. Para sua implementação, são requeridos os seguintes critérios: ter alunos(as) matriculados(as) em turmas do ensino regular demandando AEE, disponibilização de espaço físico adequado nas mediações da escola ou em outros centros educacionais e professor(a) com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial (Brasil, 2009).

A sala, situada no interior da escola, é um ambiente pequeno que suporta no máximo dez pessoas, com alguns computadores, brinquedos sobrepostos e recursos educativos que compõem a decoração do lugar. Para além disso, o ambiente também é um espaço que possui uma história e que evoca afetos. A psicóloga, responsável pela sala, espalhou diversas fotos de alunos(as) e colaboradores pelo espaço, despertando lembranças saudosas de um tempo anterior que permitia abraços, carinhos e aglomerações. A escola foi fechada para atividades presenciais em 11 de março de 2020 em função da pandemia, antes dessa ocorrência a sala do AEE funcionava regularmente, com carga horária de 20 horas semanais.

Destaca-se que o estágio foi realizado no ano de 2021 e ainda havia uma imprevisibilidade do retorno presencial, mobilizando afetos de angústia, que Ornell *et al.* (2020) denominou de “medo pandêmico”, uma situação de estresse e insegurança decorrente da pandemia, que torna saliente o temor pela morte e por outras implicações na dinâmica social, como a reorganização do trabalho e a ausência de contatos presenciais, que podem propiciar a emergência ou potenciação de sentimentos de desamparo e abandono.

A sala passa a imagem de um “mundo encantado”, na qual os afetos surgem, sobrevivem e se multiplicam. Esse cenário permite a irrupção de possibilidades e potencialidades, diversas vezes despercebidas dentro do sistema educacional tradicional, ainda com caráter capacitista (Balbino *et al.*, 2022), considerando também outras formas de aprendizagem, não necessariamente dos elementos formais de leitura e escrita, abrindo espaço para o desenvolvimento artístico e pessoal. O lúdico e os materiais didáticos tornam o brincar uma “coisa séria”, garantindo uma participação inclusiva, equitativa, dialógica, amorosa e transformadora no espaço da escola.

A partir de uma coleta de dados realizada junto a Secretaria Municipal de Educação, em março de 2021, foram identificadas a presença de cinco salas de AEE em funcionamento na rede municipal e uma pertencente a rede estadual, na qual o estágio foi realizado, com cerca de 140 alunos(as) matriculados no total. Cabe destacar, no entanto, que a situação excepcional da pandemia dificultou o contato, formação de vínculo e acompanhamento desses estudantes, prejudicando as matrículas no ensino regular em tempo hábil para viabilizar um planejamento adequado do AEE e consolidação dos dados.

Para o atendimento, o(a) estudante deve estar devidamente matriculado no ensino fundamental I, II ou ensino médio, em escolas municipais ou estaduais, e comparecer as atividades do ensino regular, indo ao AEE no horário oposto de sua aula para realizar atividades educativas individuais e grupais, como uma fonte de apoio (Brasil, 2009). Há um matriciamento entre as escolas, sendo possível o atendimento dos(as) alunos(as) entre instituições, no entanto, é vetado o atendimento para aqueles que estudam em outro município ou que deixaram a escola.

Além da matrícula escolar, é necessário realizar uma matrícula na sala de atendimento, sendo requisitado o laudo médico dos últimos cinco anos, histórico escolar, documentos pessoais do(a) aluno(a), a assinatura no termo de compromisso e a realização de uma anamnese com pais ou responsáveis, entrevista conduzida por um(a) profissional com o objetivo de identificar um cenário para ponto de partida de determinado atendimento (Wulff; Rosa; Rangel, 2022).

A principal dificuldade encontrada esteve relacionada aos laudos médicos. Segundo o órgão responsável, nem todos os(as) estudantes possuem o documento ou estão necessitando de reavaliação, recomendada a cada cinco anos. Esse aparato legal é financeiramente caro, pois é necessária uma avaliação multiprofissional para chegar a uma conclusão acerca da deficiência (Almeida, 2023), assim as famílias raramente possuem condições para levarem seus(suas) filhos(as) a essas consultas e o atendimento através do Sistema Único de Saúde (SUS) tende a ser demorado, não condizendo ao tempo de urgência para o atendimento especializado. Desse

modo, apesar de ser um pré-requisito, haviam diversos casos de alunos(as) que não possuíam laudo, mas que eram acolhidos no AEE, tendo em vista a necessidade. Esse cenário faz com que os resultados do trabalho pedagógico sejam mais lentos e difíceis, dificultando um trabalho docente eficaz e assertivo (Almeida, 2023).

De acordo com o Inep (2023), são prioritárias no AEE as atividades para desenvolvimento de funções cognitivas, de vida autônoma, enriquecimento curricular, ensino de língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras), ensino de técnicas de cálculo no Soroban, sistema Braille, técnicas de orientação e mobilidade, uso de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e uso de recursos ópticos e não ópticos, que visam contribuir com a progressão educacional, sociabilidade e desenvolvimento do público atendido (Balbino *et al.*, 2022). Visto que a sala dispõe atendimento para estudantes com diferentes tipos de deficiência, o espaço torna-se um ambiente plural de acolhimento, que reforça comportamentos positivos de aceitação das diferenças e construção de laços.

No entanto, devido ao contexto pandêmico e a primazia de aulas nos ambientes virtuais, a educação inclusiva teve como prioridade as ações de estabelecimento de vínculos com pais e familiares para manutenção do vínculo escolar dos(as) estudantes atendidos (Oliveira; Oliveira; Barbosa, 2021), mais especificamente eram propostas atividades semanais individualizadas, buscadas presencialmente na instituição, para serem realizadas em casa e trazidos *feedbacks* para melhoria das estratégias de ensino-aprendizagem, isto é, solicitou um redimensionamento dos papéis frente a atipicidade do período (Balbino *et al.*, 2022). A Educação à Distância (EaD) para crianças e adolescentes não é autorizada pela LDB e não atende às demandas específicas das pessoas com deficiência, tendo sido uma alternativa pensada apressadamente que deixou a educação inclusiva à parte (Balbino *et al.*, 2022).

Salienta-se que houveram muitas ausências e pouca assiduidade dos pais e responsáveis, situação preocupante, uma vez que deixava diversos alunos sem o mínimo de contato escolar, realidade também apontada por Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021). Pela especificidade do público, alguns(mas) alunos(as) mais velhos(as) ficavam responsáveis pelas próprias atividades, indo até o serviço para relatar como estava o acompanhamento das atividades.

O vínculo com os pais e responsáveis era uma dificuldade sobressalente, pois muitos não participam ativamente do processo educacional dos(as) filhos(as), demonstrando, diversas vezes, possuir crenças limitantes sobre a evolução e encaminhamento das atividades (Balbino *et al.*, 2022) ou, no extremo oposto, criar atritos com os profissionais sobre o cuidado que os(as) filhos(as) estão tendo, exigindo, por exemplo, exclusividade ou incitando uma superproteção do contato com outras crianças, tanto na sala de aula regular, como na sala do AEE.

Consoante Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021), a pandemia foi uma oportunidade de aproximação entre a escola e as famílias, solicitando um acompanhamento mais próximo dentro do espaço domiciliar, contudo essa realidade não foi uniforme, sendo necessário refletir acerca dos impactos negativos deixados por essa prática.

Outrossim, a maioria dos responsáveis que se deslocam para buscar as atividades são mães, salientando uma problemática de gênero enraizada em nossa sociedade, que admite que as mulheres devem ser as principais responsáveis pelos cuidados com os(as) filhos(as) (Costa; Soares, 2022). Não obstante, as mães mais assíduas formam relações de apoio mútuo com a profissional, numa tentativa de alcançar famílias que não podem chegar à escola, levando as atividades de outros(as) estudantes. Em um cenário de ineficácia das aulas síncronas para esse grupo social, observa-se que caso as atividades não fossem enviadas pelo(a) professor(a) do AEE, o processo de exclusão seria ainda maior (Oliveira; Oliveira; Barbosa, 2021).

Todas as atividades eram confeccionadas pelos profissionais da sala do AEE, a psicóloga e o intérprete de Libras, o que torna perceptível a ausência de trabalho conjunto com os(as) professores(as) do ensino regular para a adequação dessas atividades, podendo constar uma barreira no atendimento e destoando das diretrizes operacionais estabelecidas pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), reforçando também uma cultura de separação dentro do ambiente escolar (Balbino *et al.*, 2022). Além disso, outro ponto apresentado durante os encontros foi relativo à falta de investimento estadual nas salas do AEE, uma vez que eram necessários investimentos do fundo escolar ou de recursos próprios da professora para obtenção de materiais para as atividades, desde os mais simples, como papel e tinta para impressora, até recursos mais sofisticados, como EVA, cartolinas, lápis de colorir, brinquedos, entre outros. Cabe destacar que a criatividade apazigua essa carência, sendo a reciclagem, brinquedos manuais e objetos mais simples grandes propulsores do aprendizado.

Durante o estágio, alguns casos chamaram particular atenção, como uma mãe de um jovem adulto com deficiência (20 anos) que compartilhou as diversas angústias que teve por não saber o que acontecia com o seu filho, compreendendo apenas que ele tinha um desenvolvimento atípico em relação a outras crianças, criando uma representação que seria um “castigo de Deus” as diversas dificuldades enfrentadas, gerando revolta. Apenas pouco antes do início da pandemia foi possível o fechamento de um laudo médico indicando deficiências múltiplas, entre elas a baixa audição, que permitiu a realização de atendimentos em centros especializados e a construção de uma rede de apoio comunitária dentro dos serviços, possibilitando uma ressignificação de sua história, passando a ver seu filho como um “presente de Deus”, embora que ainda haja persistência de julgamentos externos. Todavia, devido à

pandemia, os serviços foram fechados, o que a levou à procura pela sala do AEE. À vista disso, além da sala de recursos multifuncionais ser uma alternativa de socialização e educação dos(as) filhos(as), durante a pandemia funcionou para acolhimento do sofrimento mediante as dificuldades de cuidado.

Em contraponto a ausência de fechamento de quadros diagnósticos, nota-se uma distribuição de diagnósticos desarticulados com o contexto social, histórico e cultural das pessoas, como o caso de uma criança de 11 anos identificada como disléxica, a partir de alegações da mãe que desde o início daquele ano (2021) o rapaz “não sabia fazer nada”, havia ficado “burro” e não tinha mais atenção ou memória “para nada”, solicitando atendimento de urgência para criança na sala do AEE.

Quando investigado o caso, foi possível entender o cenário que acompanhava as dificuldades da criança no aprendizado. A família morava em um sítio distante da zona urbana, sem acesso à internet na residência ou estrutura adequada para estudo, bem como não tinha apoio familiar, visto a falta de tempo da mãe para a função da mediação familiar. Para conseguir acessar as aulas on-line, o aluno precisava se deslocar até um Wi-Fi público em espaço aberto longe de sua casa, sendo feito o acesso através de um celular antigo. A mãe nos contou que, em geral, brigava muito com ele, pois quando ia verificar ele nunca estava prestando atenção na aula, mas ficava brincando ao ar livre. A mãe se queixou frequentemente sobre a falta de empenho do filho nas atividades escolares, culpabilizando-o pelo seu fracasso escolar. Silva *et al.* (2020) aponta que esse tipo de diagnóstico é atribuído por uma “visão míope” da escola, que desconsidera as dificuldades de escolarização postas pelos próprios procedimentos didáticos, amplificadas pela pandemia.

Frente a todas as dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19 no setor educacional, havia ali um completo desestímulo para permanência na escola, ainda que à distância (Balbino *et al.*, 2022). Desse modo, o caso pareceu não se tratar de uma deficiência, mas sim uma desadaptação com o ensino remoto, permeado por dificuldades relativas ao contexto socioeconômico da família, desvelando as iniquidades existentes no acesso à informação e tecnologia (Balbino *et al.*, 2022; Oliveira; Oliveira; Barbosa, 2021). Compreende-se que o ensino remoto foi considerado pouco ou nada adequado para crianças durante a pandemia (Araújo; Alexandre, 2024), solicitando um trabalho, sobretudo emocional, para minimizar os danos negativos desse novo modo de conceber o ensino-aprendizagem.

As atividades do estágio precisaram ser canceladas previamente devido ao decreto estadual nº 41.323 de 02 de junho de 2021 (Paraíba, 2021), que “dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus (Covid-

19)”. Ainda assim, a comunicação foi continuada através das mídias sociais, incentivando, por exemplo, a participação dos pais, responsáveis e alunos(as) na Live Junina da escola, na qual alguns(mas) alunos(as) se mobilizaram utilizando vestimentas típicas e dançando frente as câmeras, como uma forma de confraternizar com seus(suas) colegas e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente relato indicam a existência de diversos empecilhos referentes à comunicação e ao planejamento de matrículas e atividades, bem como uma incipiente articulação com professores(as) do ensino regular, dificuldades nas propostas de mediação familiar e acompanhamento dos(as) estudantes. Além disso, houve expressivo aumento da demanda por acolhimento de pais e responsáveis, que demonstravam sentimentos de medo, angústia e tristeza. Foi verificado também a existência de constrangimentos e sentimento de culpa nas mães com relação ao preconceito externo para com a criança, que corrobora com uma vivência de sofrimento, já estimulada pela percepção da deficiência, interferindo na formação de laço social e para um desenvolvimento saudável da criança em sociedade.

Essa experiência possibilitou compreender que a educação inclusiva trabalha frequentemente pela “arte do possível” e que a pandemia desvelou os inúmeros desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, destoando da garantia de acesso prevista na LDB, sendo imprescindível e urgente a efetivação de políticas públicas mais inclusivas para atender as necessidades deste grupo social.

As atividades remotas são ineficazes junto a esse público (Oliveira; Oliveira; Barbosa, 2021) e impulsionam um processo de exclusão social dos(as) alunos(as) com deficiência, tendo em vista que não conseguem acompanhar o ensino regular e ficam sem suporte para tal, além de que não possuem atividades adequadas para ocupar sua rotina estudantil, causando um retrocesso nos avanços que já tiveram. Esse cenário gera uma barreira no aprendizado dos conteúdos programáticos e na inclusão social, bem como no desenvolvimento psicossocial desses estudantes. Portanto, se faz necessário a continuidade do atendimento na sala do AEE, ainda que com suas limitações, possibilitando conquistas pessoais e familiares proporcionadas pelo estudo. Ademais, foi flagrante a necessidade de articulação entre saúde e educação para viabilizar atendimentos por equipes multiprofissionais para sanar as diversas dificuldades com os laudos médicos.

À guisa de conclusão, percebe-se que, diversas vezes, os(as) estudantes com deficiência estão sendo relegados a uma educação excludente, uma vez que a educação inclusiva está

distante do ensino remoto (Oliveira; Oliveira; Barbosa, 2021), o que torna a sala do AEE uma construção de mundos possíveis

REFERÊNCIAS

ADHIKARI, S. P.; MENG, S.; WU, Y.; MAO, Y.; YE, R.; WANG, Q.; SUN, C.; SYLVIA, S.; ROZELLE, S.; RAAT, H.; ZHOU, H. Epidemiology, causes, clinical manifestation and diagnosis, prevention and control of coronavirus disease (COVID-19) during the early outbreak period: A scoping review. **Infect Dis Poverty**, v. 9, n. 29, 2020.

<https://doi.org/10.1186/s40249-020-00646-x>.

ALMEIDA, A. B. D. **O laudo médico e suas implicações para o trabalho docente na educação especial em uma perspectiva inclusiva**. Orientadora: Flávia Viana. 2023. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

ARAÚJO, M. H. P. O.; ALEXANDRE, M. E. S. Avaliação materna acerca da educação à distância para crianças na pandemia da Covid-19. **Actualidades en Psicología**, v. 38, n. 136, p. 35-45, 2024. <https://doi.org/10.15517/ap.v37i135.51919>.

BALBINO, E. S.; BEZERRA, J. C. S.; SANTOS, V.; SANTOS, J. A. I.; SANTOS, J. I. Pandemia, educação e deficiência: narrativas de pais e professores. *Diversitas Journal*, v. 7, n. 4, p. 2912-2929. <https://doi.org/10.48017/dj.v7i4.2039>.

BAVEL, J. J. V.; BAICKER, K.; BOGGIO, P. S.; CAPRARO, V.; CICHOCKA, A.; CIKARA, M.; ... WILLER, R. Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. **Nature Human Behaviour**, v. 4, p. 460-471, 2020. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 mai. 2024.

CASTRO-DE-ARAUJO, L. F. S.; STRINA, A; GRASSI, M. F. R.; TEIXEIRA, M. G. **Aspectos clínicos e terapêuticos da infecção da COVID-19**. Rede Covida, FIOCRUZ/CIDACS, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/40662>. Acesso em: 27 mai. 2024.

COSTA, M. M. M.; SOARES, E. G. Divisão sexual do trabalho e os desafios enfrentados pelas mulheres trabalhadoras no Brasil do século XXI. **Revista Videre**, v. 14, n. 30, 2022. <https://doi.org/10.30612/videre.v14i30.16306>.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Brasil, Governo Federal: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento#:~:text=As%20atividades%20desenvolvidas%20no%20AEE,na%20escola%20e%20fora%20dela>. Acesso em: 27 mai. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia.** Educação e Coronavírus. Portal MEC, 28 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-progra%02mas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-di%02retrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 27 mai. 2024.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, v. 17, n. 48, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

OLIVEIRA, P. J. D.; OLIVEIRA, W. P.; BARBOSA, R. P. C. 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, e4710716380, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16380>.

ORNELL, F.; SCHUCH, J. B.; SORDI, A. O.; KESSLER, F. H. P. “Pandemic fear” and COVID-19: Mental health burden and strategies. **Braz. J. Psychiatry**, v. 42, n. 3, 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>.

PARAÍBA. **Decreto nº 41.323 de 02 de junho de 2021.** Dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19). Legislação estadual da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pb/decreto-n-41323-2021-paraiba-dispoe-sobre-a-adocao-de-novas-medidas-temporarias-e-emergenciais-de-prevencao-de-contagio-pelo-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 28 mai. 2024.

SHAH, A.; ÁLVARES, L. P.; BENASSI, G.; OLEGÁRIO, A.; LANNA, M. **Etnografia? Observação participante, uma práxis potencialmente revolucionária.** Revista de Antropologia da UFSCar, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 373–392, 2020. Disponível em: <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/342>. Acesso em: 28 mai. 2024.

SILVA, N. T. L.; AMORIM, R. S.; CATRIB, A. M. F.; LOURINHO, L. A. **Promoção da saúde mental na escola e os desafios dos laudos emitidos pelo CAPSi para justificar os entraves à aprendizagem.** Revista Docentes, v. 5, n. 11, p. 65-75, 2020.

WULFF, D. A.; ROSA, T. D. A.; RANGEL, G. D. A. **A importância da anamnese em ambientes escolares e não escolares.** Congresso de Iniciação Científica – UFPEL, 2022.