

# EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPO DE PANDEMIA DE SARS- COV-2: COMO FICA A INCLUSÃO NA ESCOLA PANORAMA XXI?<sup>1</sup>

## Ligiane Leandra Campos Natividade

Bolsista do Programa de Iniciação à (PIBID) do curso de geografia- Universidade do Estado do Pará - ligianecampos488@gmail.com;

## André Veloso de Melo

Professor de Geografia da Escola Panorama XXI - SEDUC Pará e supervisor do projeto PIBID - prof.andre265@gmail.com;

## Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil

Professor Doutor do Curso de Licenciatura em Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia PPGG da Universidade do Estado do Pará (UEPA), antoniobrasil@uepa.br;

## RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, intitulado “Produção do Espaço e Grupos Sociais precariamente incluídos aos serviços de saneamento básico: Por um ensino e aprendizagem significativa de geografia na educação básica”, da Universidade do Estado do Pará. A pesquisa trata do processo de inclusão dos alunos da Escola Estadual Panorama XXI ao sistema remoto de ensino, considerando como foco de análise os alunos com necessidades educacionais especiais. Busca-se analisar como foi feita a inclusão desses alunos ao sistema remoto de ensino e como a pandemia afetou a educação dos mesmos.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Inclusão, pandemia.

1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

## 1 - INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 teve início no Brasil, oficialmente em fevereiro de 2020 e impôs uma série de restrições e adaptações à sociedade. Uma das adaptações impostas pela pandemia, está relacionada ao modo como as aulas passaram a ser ministradas. Cabe ressaltar que as ações referentes a este assunto se deram de forma diferenciada em alguns países. No Brasil, as escolas particulares e parte das públicas passaram a adotar o modelo de ensino remoto. Indica-se que a modalidade remota não deve ser confundida com educação a distância, já que, “na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais (...)” (ALVES, 2020. p. 358).

Com essa modalidade de ensino adotada em muitas escolas, os professores foram desafiados a desenvolver atividades através de ferramentas como Google meet, Google Classroom, Zoom e outras plataformas, com as quais muitos não tinham afinidade. O fechamento das escolas e a adoção dessas atividades, além de exigir dos professores novas habilidades, também deixou claro o cenário de desigualdade ao acesso à educação, já que parte dos estudantes não tem acesso a internet e equipamentos que possibilitem acompanhar as aulas.

Segundo dados do relatório do Unicef de abril de 2021, ao final do ano letivo de 2020, cerca de 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9 % dessa parcela da população em todo o Brasil. Segundo também dados do Relatório do Banco Mundial de março de 2021, indicam que 71% dos alunos da América Latina e Caribe, não aprenderão a ler e compreender textos médios, devido ao tempo de fechamento das escolas.

Como se observa, o período de pandemia foi excludente para grande parte dos estudantes da rede pública e trouxe sérios prejuízos à aprendizagem, mas o que falar dos alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, que antes mesmo da pandemia já eram bastante excluídos e invisibilizados? Acrescente-se que Cerca de 15% da população mundial possui algum tipo de necessidade especial, mas tal fato não é perceptível, devido a pouca importância que se atribui ao assunto.

A educação especial é uma modalidade de ensino que se caracteriza por ser transversal a todas as outras modalidades, etapas e níveis de ensino.

Isso significa que aos estudantes com necessidades especiais devem ser garantidos e disponibilizados recursos e serviços educacionais que garantam acesso e permanência dos mesmos na rede regular de ensino, da educação infantil ao ensino superior. No entanto, em muitos casos não é isso que acontece. Considerando que a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais é um direito assegurado em lei, buscou-se verificar como foi feita a inclusão desses alunos ao sistema remoto de ensino na Escola Panorama XXI e como a pandemia afetou a qualidade da educação dos mesmos. Para isso, verificou-se se a Secretária de Educação do Estado adotou alguma medida considerando esses alunos; se a escola desenvolveu atividades adaptadas para esse público e como o Atendimento Educacional Especializado operou durante esse período.

A motivação para o presente trabalho, surgiu das observações do estágio do projeto PIBID “Produção do espaço e grupos precariamente incluídos aos serviços de saneamento básico: por um ensino e aprendizagem significativa de geografia na educação básica”, realizado de forma remota com as turmas da escola Panorama XXI, na qual se observou a grande dificuldade de participação dos alunos nas aulas devido a problemas como a falta de acesso a internet. Sabendo-se que a escola tem um considerável número de alunos com algum tipo de necessidade, considerou-se de grande importância verificar as dificuldades que os mesmos vinham enfrentando.

Os resultados encontrados mostraram que não houve nenhuma proposta direcionada a esse público por parte do Governo do Estado e da escola e que os alunos tiveram que resolver as mesmas atividades dos demais alunos. Tal fato demonstra a despreocupação dos órgãos oficiais com estes alunos e como a pandemia prejudicou a educação dos mesmos.

## 2 - METODOLOGIA

A metodologia para a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, baseada em estudo de caso. A abordagem qualitativa se dá pelo fato de preocupar-se com aspectos que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009). O lócus da pesquisa é a Escola Panorama XXI e o objeto de estudo é o grupo de alunos com necessidades educacionais especiais. Para se chegar aos resultados seguiram-se os seguintes passos metodológicos:

- Revisão bibliográfica: a revisão bibliográfica baseou-se em autores que tratam da educação especial no Brasil e Inclusão, Mazzota e Souza (2000) e Mantoan (2003);
- Análise Documental: foram analisados documentos mais gerais como as portarias baixadas pelo ministério da educação no período de pandemia e documentos de abrangência estadual como o Documento orientador do ano letivo de 2021, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC, visando saber se havia alguma proposta de atividades para os estudantes com necessidades educacionais especiais;
- Entrevista: foi entrevistada uma professora do Atendimento Educacional Especializado da Escola Panorama XXI, visando saber como se deu a inclusão desses alunos e como foi o Atendimento Educacional Especializado neste período.

### 3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos no presente estudo estão apresentados da seguinte forma: em primeiro lugar foi feita uma abordagem do contexto da pandemia e suas consequências para a educação como um todo; em seguida é apresentado um histórico sobre a Educação Especial e os desafios que ela encontra e; por último a caracterização e contextualização do lócus de estudo e a sistematização dos dados obtidos através da entrevista e análise dos documentos consultados.

#### 3.1 - CONTEXTO DE PANDEMIA E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

O vírus da SARS-COV-2, mais conhecido como coronavírus foi identificado pela primeira vez na cidade de Whan, província de Hubei na China. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou que a disseminação comunitária da covid-19 em todos os continentes a caracterizava como pandemia. Para sua contenção a OMS recomendou ações como isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. Na China, o vírus ficou confinado a cidade de Whan, tal fato foi possível graças a uma série de medidas extremas que jamais poderiam ser adotadas em outros países (ZIBECHI, 2020).

A disseminação do novo coronavírus ocorreu de forma mais acelerada do que o surto de H1N1 em 2009, porque segundo Castilho (2020 a), o

novo coronavírus é um vírus da globalização, revelando a expressividade das redes, as conexões mundiais e os fluxos econômicos globais. O vírus também carrega o espectro da perversidade da globalização, pois embora se afirme que todos estão no mesmo barco, as condições para o enfrentamento da crise são diferenciadas (CASTILHO, 2020 b).

Os aspectos perversos da globalização trazidos pelo vírus se revelam em vários fatores como a paralisação da economia dependente da China, dificuldade ou impossibilidade de obtenção de renda pelo setor informal no período mais grave de pandemia e desigualdade no acesso à saúde e educação entre as classes de maior poder aquisitivo e menor poder aquisitivo.

No que concerne a educação, a pandemia de covid-19 acentuou o processo de desigualdade educacional entre estudantes da rede pública e da rede de ensino privada. O Relatório do Banco Mundial de março de 2021 indicava que a região da América Latina e Caribe, com o fechamento prolongado das escolas pode ter um aumento de 51% para 62,5% de crianças que não conseguem ler e compreender um texto simples, o que representa um quantitativo de mais de 7,6 milhões de crianças pobres de aprendizagem. O relatório indicava também que a região poderia ter um aumento significativo de estudantes que ficarão abaixo dos níveis mínimos de proficiência medidos pelos resultados do PISA.

Além da perda de aprendizagem e aumento das desigualdades educacionais entre as classes de maior e menor renda, o fechamento das escolas trouxe outros problemas tal como o aumento do abandono e exclusão escolar, vulnerabilidade alimentar em decorrência da falta da merenda escolar, aumento do trabalho infantil, stress familiar e aumento da violência doméstica.

Em relação ao aumento da exclusão escolar, o relatório do Unicef de abril de 2021, apontava que ao final do ano de 2020, cerca de 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que representa 13,9% dessa parcela da população no Brasil.

Já em relação a vulnerabilidade alimentar, conforme os resultados da terceira etapa da pesquisa “Impactos primários e secundários da covid-19 em crianças e adolescentes” do Unicef, uma proporção relevante da população com 18 anos ou mais deixou de comer por falta de dinheiro. Os domicílios mais afetados são de classes mais baixas e da região norte principalmente. Segundo a pesquisa, desde o início da pandemia, cerca de 27 milhões brasileiros deixaram de comer em algum momento por falta

de dinheiro. Essa vulnerabilidade alimentar está diretamente associada a falta da merenda escolar e a queda de renda da família, já que, a mesma pesquisa indica que cerca de 56% das famílias entrevistadas, o que equivale a 89 milhões de brasileiros, mencionaram redução da renda desde o início da pandemia.

Além desses problemas, surgiram aqueles diretamente relacionados ao processo educacional, tais como: a dificuldade de reposição de forma presencial das aulas; dificuldade de garantir a carga horária mínima; dificuldade de garantir o atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos escolares e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e; dificuldade de garantir padrões de qualidade essenciais a estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias da informação.

Em relação a garantia da carga horária mínima, as escolas tiveram que optar por atividades alternativas que pudessem computar carga horária, já que, a reposição de forma presencial se tornou um problema difícil de ser solucionado. Mesmo que se pensassem em alternativas como a reposição em contraturno, em finais de semana ou feriados, essas alternativas encontram barreiras como insuficiência de espaço físico na escola para oferecer aulas no contraturno e também tais medidas demandariam despesas como a contratação de mais professores e outros profissionais.

Garantir os objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular e padrões mínimos de qualidade, foi sem dúvida, o mais difícil dos objetivos a ser cumprido, pois do mesmo modo que os alunos tiveram dificuldades de adaptação ao modelo remoto, os professores também tiveram dificuldades de transpor esses objetivos e habilidades da BNCC para o modelo remoto. Ademais, o processo de avaliação da aprendizagem foi muito comprometido, pois ficou muito difícil precisar se os alunos realmente absorveram os conteúdos repassados e desenvolveram as competências e habilidades presentes na BNCC.

Em relação ao desafio de garantir padrões de qualidade à alunos submetidos a regimes especiais de ensino, este se constituiu em um grande desafio na medida em que boa parte dos professores não têm aperfeiçoamento na área da educação inclusiva. A elaboração de atividades remotas mediadas ou não por tecnologias da informação e comunicação, deveria levar em conta uma série de fatores como as condições socioeconômicas, emocionais e cognitivas dos estudantes e das famílias. Além disso, estratégias para manter o vínculo dos estudantes e da família com os professores deveriam ser formuladas. Também deveria haver uma maior integração entre

os professores do Atendimento Educacional Especializado, os professores da sala comum e a equipe gestora da escola. Em muitos casos, isso não aconteceu e essa parcela de estudantes submetidos ao regime especial de ensino que historicamente enfrenta muitos desafios, acabou sendo ainda mais prejudicada no período de pandemia como veremos.

### 3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E ATUAIS DESAFIOS

A educação especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais destinados a suplementação ou mesmo substituição do ensino ministrado na educação regular. Apesar do seu real sentido, o termo é muitas vezes tomado de forma preconceituosa, sendo entendido como problemas de aprendizagem e conseqüente segregação do meio escolar regular (MAZZOTA e SOUZA, 2000).

No que tange a educação para pessoas com deficiência, estas foram durante muito tempo, excluídas dos processos educacionais. Durante muito tempo prevaleceu a lógica do capacitismo. O capacitismo é uma forma de discriminação com base na ideia de um corpo dito “normal”, em contrapartida, os corpos que fogem a essa concepção são considerados como incapazes. Sendo incapazes, estavam excluídas do processo de educação.

Cabe considerar que quando se fala em deficiência, deve-se considerar o sentido de deficiência na perspectiva social. As pessoas com deficiência têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial os quais, em interação com as barreiras, podem impedir sua participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

As primeiras ações em relação à educação especial no Brasil remontam ao período imperial com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, o atual instituto Benjamin Constat – IBC e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje o Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição referência no atendimento às pessoas com deficiência mental. Já em 1945, foi fundada por Helena Antipoff, o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação na sociedade Pestalozzi. Em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (BRASIL, 2010).

Essas primeiras iniciativas foram todas pontuais e atendiam apenas uma parte da demanda, ainda em modelo segregador. Esse modelo segregador de ensino ocorria em escolas especiais, classes especiais e hospitais, evitando o contato com os demais alunos (SOUZA, 2020).

As primeiras iniciativas a favor da integração de alunos especiais em classes regulares, ocorreram por volta de 1969, nos países nórdicos, quando começaram a se questionar práticas sociais e escolares de segregação (MANTOAN, 2003).

O processo de integração prevê a inserção de alunos especiais em turmas normais de forma parcial. Segundo Mantoan (2003), o processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece aos educandos a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento, desde escolas especiais a ensino domiciliar. A inserção é parcial porque em muitos casos prevê serviços educacionais segregados.

Hoje se tem um movimento a favor de uma educação inclusiva, uma escola que possa atender a todos independentemente de classe social, etnia, gênero, religião e deficiência física. O movimento pela inclusão começou a ganhar força com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, aprovada pela Conferência de Jomtien, Tailândia, realizada de 5 a 9 de março de 1990, que aprovou o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Um outro evento importante foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha. Tal evento gerou a Declaração de Salamanca que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro da rede regular de ensino é o foco sobre o qual a Declaração de Salamanca discorre. Hoje, os debates em torno da educação inclusiva têm sido pautados por esse documento (MAZZOTA e SOUZA, 2000).

A inclusão prevê a inserção total dos alunos ao sistema regular de ensino, independente de suas condições físicas, sociais, culturais e outras. É uma inovação que implica a reestruturação não somente das condições da maioria de nossas escolas, mas também o ensino nelas ministrado, considerando que a dificuldade de alguns alunos não são somente deles, mas do modo como o ensino é repassado e avaliado (MANTOAN, 2003). “o fundamental é que a escola se firme como espaço privilegiado das relações sociais para todos não ignorando, portanto, aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais” (MAZZOTA e SOUZA, 2000, p. 100).



A inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar radical, completa e sistemática, devendo todos frequentar as salas de aula regular. Ademais, nessa perspectiva não se admite a fragmentação em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas devem atender a diversidade, sem trabalhar a parte com alguns alunos (MANTOAN, 2003).

Apesar das muitas conquistas em favor da educação especial na perspectiva inclusiva, há muitos desafios para se efetivar de fato uma educação para todos. No Brasil, apesar de a lei 13.146 de 2015 (lei da inclusão) determinar que é obrigação do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade proporcionar educação de qualidade à pessoa com deficiência, protegendo-a de toda forma de violência, negligência e discriminação, as políticas educacionais voltadas às pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial ainda seguem uma perspectiva de integração. Fato facilmente perceptível em documentos oficiais como a LDB (BRASIL, 2017), a exemplo do artigo 58:

**Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Como se pode notar, o artigo 58 da LDB deixa claro que a modalidade da educação especial será oferecida “preferencialmente” e não obrigatoriamente na rede regular de ensino, significando que esses alunos podem ou não ser inseridos em escolas ou turmas especiais, como bem demonstra o parágrafo segundo do artigo 58: “ § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Desse modo, o grande desafio que se põe é fazer com que a Educação especial, enquanto modalidade de ensino transversal, deixe a condição de ensino paralelo, tornando-se mais um suplemento para orientar a inclusão no ensino regular.

Apesar dos intensos debates em prol de uma educação inclusiva, há um grande retrocesso no processo de inclusão nas escolas regulares de ensino. Mazzota e Souza (2000) apontam dois fatores determinantes nesse contexto: um estaria ligado às atuais políticas públicas educacionais pautadas em avaliações, que cada vez mais excluem alunos que não se encaixam

no padrão de produtividade e qualidade capitalista; um segundo fator seria a desativação dos serviços de Atendimento Educacional Especializado, correndo-se o risco de transformar qualquer escola regular sem estrutura em escola inclusiva. O atendimento educacional especializado é a garantia que o aluno com deficiência tem, de frequentar uma escola regular, caso precise de um acompanhamento mais específico, não podendo ser desativado, ele é destinado a suplementar ou substituir o ensino regular em alguns casos.

Mantoan (2003) aponta que não estamos caminhando na direção da inclusão porque além da falta de políticas públicas de educação apontadas para a inclusão, há motivos menos abrangentes, mas relevantes, como falta de pressão corporativa, acomodação dos professores e até mesmo movimento de pais contra a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares.

No atual governo do presidente Jair Bolsonaro, vem se presenciando uma série de ações que caminham contra a educação inclusiva, uma dessas ações diz respeito à tentativa de instituir uma nova Política Nacional de Educação Especial através do decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Esse decreto propõe a criação de escolas especializadas para atender pessoas com deficiência, sob a justificativa de inclusão de pessoas especiais em ambientes especializados. Esse decreto possibilita a segregação de pessoas com necessidades especiais.

Outra atitude a ser ponderada no atual governo, são as falas do atual ministro da educação Milton Ribeiro, afirmando que há crianças com grau de deficiência que é “impossível a convivência” e que elas atrapalhariam o aprendizado dos demais estudantes em sala de aula. Tal atitude reforça preconceitos e estigmas contra alunos que apresentam necessidades especiais.

Vale ressaltar também que durante o período de pandemia, o Ministério da Educação não interveio diretamente na questão de assegurar mecanismos que proporcionassem a inclusão e aprendizagem desses alunos, deixando a responsabilidade a cargo dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Essas ações demonstram que muito precisa ser feito para se chegar de fato a uma educação para todos. A real inclusão segundo Mantoan (2003), requer uma mudança na escola e na estrutura de ensino, pois a inclusão está diretamente associada a qualidade desse ensino. Mudar a escola perpassa por várias frentes de trabalho que vai desde a recriação do modelo educativo à valorização e aperfeiçoamento do professor. Além do aperfeiçoamento do professor é necessária uma maior integração deste

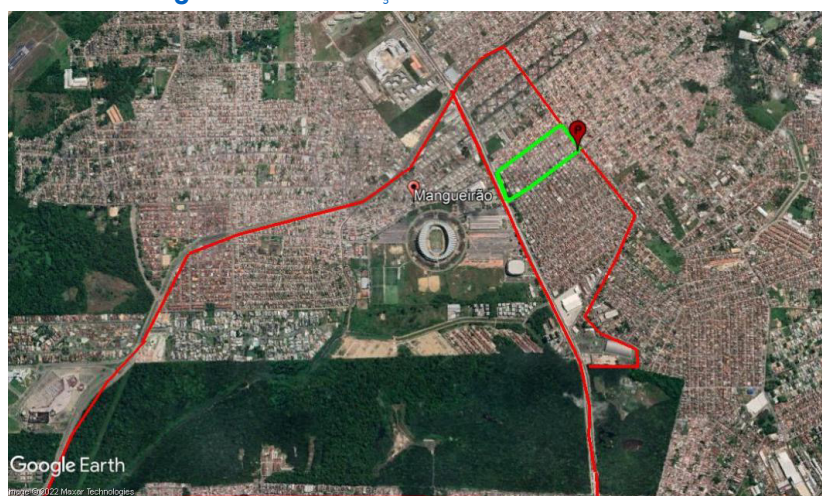
com o profissional do Atendimento Especializado. A expectativa é que a educação inclusiva se concretize numa escola para todos, não só na teoria, mas contando com uma clarificação de diretrizes e provisão dos meios para a ação escolar abrangente, inclusiva, em todos os níveis da administração educacional e particularmente na escola (MAZZOTA e SOUZA, 2000).

### 3.3 – A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS AO SISTEMA REMOTO DE ENSINO NA ESCOLA PANORAMA XXI

A escola Panorama XXI é uma escola de ensino fundamental da rede estadual, da cidade de Belém do Pará. Belém possui uma população de aproximadamente 1.506.420 habitantes e é uma das metrópoles brasileiras. Sua região metropolitana é composta além de Belém, pelos municípios de Ananindeua, Benevides, Castanhal, Marituba, Santa Isabel do Pará e o município de Santa Bárbara do Pará.

A escola Panorama XXI se localiza na Rua São Raimundo, nº 30 A, no Conjunto residencial Panorama XXI, bairro da Cabanagem. O bairro da Cabanagem é um bairro considerado popular periférico, surgido em meados dos anos 1988, período em que ocorria a ocupação e expansão desordenada de Belém. A escola atende a um quantitativo de aproximadamente de 600 alunos, a maioria oriunda deste bairro, apresentando assim diversas situações de vulnerabilidade social.

**Figura 01** - Localização da escola Panorama XXI



Fonte: Google Earth

A escola surgiu da necessidade de se aumentar o número de vagas para as séries finais do ensino fundamental da escola Santana Marques. Para isso, as séries iniciais deveriam ser remanejadas para outro estabelecimento. Desse modo, em fevereiro de 2002, a escola passou a funcionar em um prédio alugado, atendendo alunos nos turnos matutino, intermediário, vespertino e noturno. Atualmente, a escola ainda funciona no mesmo prédio alugado, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

A escola possui muitas limitações, pois o prédio em que funciona tem estrutura física bastante precarizada com apenas oito salas de aulas pequenas para comportar turmas com trinta alunos ou mais, além de não possuir área coberta para a prática de atividades físicas. O principal problema enfrentado pela escola, são os alagamentos que ocorrem no período chuvoso, decorrente da falta de obras de infraestrutura e saneamento básico nas áreas próximas.

**Figura 02** - Escola Panorama XX



**Fonte:** Natividade, 2021

**Figura 03** - Escola Panorama XXI



**Fonte:** Natividade, 2021

Apesar de todas as deficiências que a escola apresenta, ela atende a um quantitativo de mais de quarenta alunos com algum tipo de necessidade especial, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Down, Transtorno do Déficit de atenção, deficiência auditiva, dentre outras. A escola possui sala de Atendimento Educacional Especializado e recursos onde atendem duas professoras do AEE. A escola possui um grupo de acolhimento voltado a estes alunos denominado Girassol. No entanto, as salas e banheiros não possuem nem um tipo de adaptação.

Em relação ao período de pandemia, a escola seguiu as orientações presentes no Documento Orientador do ano letivo de 2021, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC. Uma das orientações presentes nesse documento propõe um currículo contínuo dos anos letivos de 2020 e 2021. Em relação as atividades, o documento propõem avaliações bimestrais, com cadernos de atividades impressas a cada 15 dias e aulas remotas através de plataformas digitais como o Google meet e Google sala de aula.

Através da análise minuciosa desse documento, foi constatada que não há nenhuma proposta de atividade adaptada ou alternativa para esse público. Não há se quer menção referente a esse público, o que corrobora com as palavras de Mazzota e Souza (2000) que afirmam que as atuais políticas educacionais têm excluído esse público.

Quando interrogada sobre como estavam se dando as atividades e avaliações para esses alunos, a professora entrevistada afirmou que ambos estavam recebendo as mesmas atividades dos demais alunos entregues a

cada 15 dias. No entanto, a resolução das atividades estava sendo feita pelos pais, pois muitos destes alunos para realizarem suas atividades estavam necessitando de suplementação como a sala de recursos, o que não estava sendo possível devido ao distanciamento social.

Em relação as ações do Atendimento Educacional Especializado, este serviço continuou sendo ofertado, conforme recomendação do Ministério da Educação. No entanto, em virtude do distanciamento imposto pela pandemia, os atendimentos se deram se deram através de ligações, vídeo chamada e através do whatsapp, o que não foi muito eficiente, pois o maior contato foi feito entre as professoras do AEE e as mães dos alunos. Cabe ressaltar também que muitas dessas famílias ficaram impossibilitadas de ter acesso a esse serviço, já que, que 40% dos alunos da escola não tem acesso a internet ou equipamentos como computador ou celular.

Um outro fator importante a ser considerado, é que mesmo que o Documento orientador da SEDUC não proponha nenhuma atividade adaptada para os estudantes com necessidades especiais, não houve por parte da escola uma tentativa de articulação entre as professoras do Atendimento Educacional Especializado com os demais professores para contemplar estratégias que considerassem todos os estudantes da escola. Isso pode não ter ocorrido por diversos motivos, mesmo o distanciamento social, mas cabe aqui ponderar que o principal motivo é a falta de aperfeiçoamento na formação dos professores (MANTOAN, 2003).

Conforme os resultados obtidos na escola Panorama XXI, verifica-se que a pandemia trouxe sérios prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem e acentuou o processo de exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais da escola. Mesmo que os alunos com necessidades especiais tenham tido acesso às mesmas atividades dos demais, não pode ser considerado como inclusão, já que, a inclusão diz respeito à uma série de condições que devem proporcionar aos alunos sucesso no processo educativo do ensino fundamental ao ensino superior.

## 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial no Brasil passou por diversas fases como o período de exclusão do sistema de ensino, o período de segregação, o período de integração e atualmente o período da educação especial na perspectiva inclusiva. Apesar de muito se debater ações a respeito de uma educação inclusiva, essas ações não têm sido implantadas de fato no sistema educacional brasileiro, algo que ficou evidente no período de

pandemia. Durante o período mais grave de pandemia, um dos assuntos mais debatidos nos meios de comunicação, foi a respeito dos prejuízos que a pandemia traria para a aprendizagem, mas pouco se falou especificamente desse público devido a invisibilidade que sofrem. Também é importante considerar o baixo número de estudos e pesquisas acadêmicas voltados às dificuldades que esses alunos encontram no contexto da pandemia. Os resultados obtidos na escola Panorama XXI durante a fase mais crítica da pandemia, ilustram a realidade das dificuldades enfrentadas em muitas escolas do país. Essas dificuldades não surgiram especificamente com a pandemia, mas são os reflexos da falta de ações direcionadas ao melhoramento de uma educação para todos. Algumas ações como o planejamento conjunto entre os professores do Atendimento Educacional Especializado, os professores da sala comum e a equipe gestora da escola na elaboração das atividades, bem como a consideração das condições socioeconômicas, emocionais e cognitivas dos estudantes e seus familiares seriam de grande importância nesse momento. No entanto, isso não aconteceu na escola Panorama XXI. Essas dificuldades e deficiências expostas no período de pandemia, apontam para caminhos que possam realmente fazer uma educação inclusiva. Fazer uma educação para todos passa por várias frentes de trabalho como a criação de políticas públicas oficiais voltadas à educação inclusiva, aperfeiçoamento do professor e um maior envolvimento dos alunos de início de licenciatura com práticas de educação inclusiva, independentemente de seus cursos.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos pelo financiamento da pesquisa, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju. V.8. N. 3. p. 348 – 365. 2020.

BRASIL. LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 14 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (série legislação; n. 263 PDF).

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19**. 28 de abril de 2020. Brasília, Distrito Federal, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – Brasília, 2010.

CASTILHO, Denis. **Um vírus da geopolítica: por que o novo coronavírus causa tanto alarde?** Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2020/03/coronavirus-geopolitica-alarde.html>. Acesso em 20 de junho de 2020.

CASTILHO, Denis. **Um vírus com o DNA da globalização: o espectro da perversidade**. Disponível em: <https://laboter.iesa.ufg.br/n/125572-um-virus-com-dna-da-globalizacao-o-espectro-da-perversidade>. Acesso em 20 de junho de 2020.

**Cenário de Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia de covid-19 na educação**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acessado em: 12 de junho de 2021.

**Documento Ano Letivo 2021 PAE 2021**. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

**Educação Especial: os retrocessos do decreto 10.502 e os esforços para revogá-lo**. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/educacao-especial-os-retrocessos-do-Decreto-10-502-e-os-esforcos-para-revo-ga-lo>. Acesso em: 25 de setembro de 2021

**Guia Covid-19 - Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19\\_Guia7\\_FINAL.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia7_FINAL.pdf). Acesso em: 16 de agosto de 2021.



**Impactos Primários e Secundários da Covid-19** em crianças e adolescentes. Relatório de análise: 3º Rodada. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes-terceira-rodada#>>. Acesso em 15 de novembro de 2021.

**L13146 – Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna. São Paulo, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MMARCOI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

MAZZOTA, M. J. S. da S. SOUZA, S. M. Z. Educação Especial e Inclusão Escolar: Considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos Clin**. Vol. 5 nº 9, São Paulo, 2000.

**Ministro da educação diz que há crianças com grau de deficiência em que “é impossível a convivência”**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/pe/pe/pe/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>>. Acessado em 22 de agosto de 2021.

**Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo coronavírus**. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em 11 de março de 2020.

**Pandemia de Covid-19: Choques na Educação e respostas de políticas**. Disponível em: <<https://pubdocs.worldbank.org/en/321431590757092620/Covid-19-Education-Summary-port.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

**Projeto Político Pedagógico da Escola Panorama XXI - 2020-2022**. Belém – PA, 2020.

SILVEIRA, D. T. CORDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



SOUZA, L. M. de. Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **R. Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 159-173, Jan./jun. 2020.

ZIBECHI, Raul: Coronavírus: a militarização das crises. In: HARVEY, David et al (orgs). **Coronavirus e a luta de Classes**. Terra sem amos: Brasil, 2020.