



**USMP**  
UNIVERSIDAD DE  
SAN MARTÍN DE PORRES

Instituto de Gobierno y de Gestión Pública

## O contexto pandêmico no brasil e o reflexo na educação inclusiva

### El contexto pandémico en brasil y su reflejo en la educación inclusiva

Recibido: 12 de octubre de 2021

Aprobado: 4 de diciembre de 2021

#### AUTOR 1:

**Mariana Pinkoski de Souza:**

Doutoranda em Educação-  
La Salle Canoas RS/ Bolsista  
Institucional. Me.  
Reabilitação e Inclusão.  
Empreendedora do Espaço  
FisioTer  
ORCID: 0000-0002-0044-  
7879  
Correo:  
[marianapinkoski@gmail.com](mailto:marianapinkoski@gmail.com)

#### AUTOR 2:

**Adilson Cristiano Habowski:**

Doutorando em Educação,  
Universidade La Salle, Brasil.  
ORCID: 0000-0002-5378-  
7981  
Correo:  
[adilsonhabowski@hotmail.com](mailto:adilsonhabowski@hotmail.com)

#### AUTOR 3:

**Paulo Fossatti:**

Doutor em Educação. Reitor  
da Universidade La Salle,  
Victor Barreto, 2288, Centro,  
Canoas, RS, Brasil.  
ORCID: 0000-0002-9767-  
5674  
Correo:  
[paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br)

#### AUTOR 4:

**Hildegard Susana Jung:**

Doutora em Educação.  
Docente e Coordenadora do  
curso de Pedagogia da  
Universidade La Salle, Victor  
Barreto, 2288, Centro,  
Canoas, RS, Brasil.  
ORCID: 0000-0001-5871-  
3060  
Correo:  
[hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br)

#### RESUMO:

No momento atual e atípico de pandemia pelo COVID 19, os processos de aprendizagem modificaram, não havendo mais contato presencial. Alunos com deficiência necessitam de suporte educacional e a problematização encontra-se em como é ofertado todo suporte necessário para haver inclusão. Deste modo, este estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. de e tem como norte as seguintes inquietações: No isolamento social, como os alunos considerados diferentes estão sendo educados? Existem impactos socioeducacionais neste contexto? A educação inclusiva é percebida durante a pandemia? O objetivo deste estudo é verificar como a pandemia pelo COVID 19 no Brasil refletiu na educação inclusiva. Dentre os achados importantes encontrados neste momento de pandemia, é demonstrada a importância da análise e da indispensabilidade de políticas públicas voltadas à desigualdade econômica e social no âmbito da escola básica, pressupondo a necessidade de ações efetivas para que ocorra a educação inclusiva. A gestão educacional e o amparo dos professores são fundamentais para a conquista da equidade nas relações educacionais durante e após a pandemia. Foi possível observar que é essencial aumentar as alternativas governamentais com recursos para disponibilizar tecnologias para todos alunos, bem como deve ser preconizada a capacitação de professores.

**Palavras-chave:** pandemia, educação inclusiva, Brasil

#### RESUMEN:

En el actual y atípico momento de la pandemia del COVID-19, los procesos de aprendizaje han cambiado, sin más contacto presencial. Los estudiantes con discapacidad necesitan apoyo educativo y el cuestionamiento radica en cómo se ofrece todo el apoyo necesario para la inclusión. Así, este estudio es una investigación cualitativa de carácter descriptivo y se caracteriza como una investigación bibliográfica que se guía por las siguientes inquietudes: En aislamiento social, ¿cómo se educa a los estudiantes considerados diferentes? ¿Existen impactos socioeducativos en este contexto? ¿Se percibe la educación inclusiva durante la pandemia? El objetivo de este estudio es verificar cómo la pandemia del COVID-19 en Brasil se refleja en la educación inclusiva. Entre los hallazgos encontrados en este momento de pandemia, se demuestra la importancia del análisis y la indispensabilidad de las políticas públicas orientadas a la desigualdad económica y social en el contexto de las escuelas primarias, asumiendo la necesidad de acciones efectivas para que la educación inclusiva pueda ocurrir. La gestión educativa y el apoyo docente son fundamentales para lograr la equidad en las relaciones educativas durante y después de la pandemia. Se pudo observar que es fundamental incrementar las alternativas gubernamentales con recursos para poner las tecnologías al alcance de todos los estudiantes, así como la formación docente.

**Palabras claves:** pandemia, educación inclusiva, Brasil.



## 1. INTRODUÇÃO

A partir de 2020, com o início da pandemia pelo coronavírus SARS-Cov2, as atividades presenciais na educação foram interrompidas com cerca de 91% dos estudantes no mundo. Com o decorrer do tempo, as projeções científicas publicadas indicaram a necessidade de ampliar os períodos de quarentena, já que os riscos de contágio se expandiram (Unesco, 2020). Este contexto impõe uma nova realidade às Instituições de Ensino Superior (IES) diante do momento atual e para os próximos anos.

No Brasil foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (Brasil, 2020b), frente ao momento pandêmico. A partir desse comitê foram publicadas a Portaria n. 343/2020 e uma Medida Provisória (n. 934/2020), as quais autorizam a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, com a exceção de estágios, práticas de laboratório e para os cursos de Medicina e os internatos.

Com relação ao Ensino Superior, considerando as normas que regulam a educação a distância (EaD), é possível utilizar meios digitais e ambientes virtuais de aprendizagem nos setores público e privado. De acordo com levantamento divulgado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior em 2020, 78% das IES privadas ofertavam as aulas por meios digitais e 22% delas optaram por suspender as aulas (Abmes, 2020).

Diante a nova realidade tecnológica, novas problemáticas são encontradas, entre elas: a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias.

Inúmeras adaptações nos sistemas de ensino serão necessárias neste momento de pandemia, também conjecturando ações futuras com provável prolongamento de situações remotas ou intermitentes, com o processo entre gestores, professores, estudantes e funcionários. No Brasil, há 8,45 milhões de estudantes de graduação, sendo 75,4% matriculados em universidades privadas (Inep, 2017). Entre os estudantes das universidades federais, 53,5% são de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo, 54,6% são do sexo feminino, 51,2% são pretos, pardos ou quilombolas, 0,9% são indígenas e 0,5% desse total são pessoas com deficiência (Andifes, 2019). Quanto às condições materiais desses estudantes, 74,9% das residências possuem algum tipo de acesso à internet, sendo 98,7% do acesso feito por meio do celular. Residências que possuem microcomputador correspondem a 43,4%

(Ibge, 2020). Uma vez que o Ensino Remoto Emergencial implica uso de tecnologia, é relevante que cada instituição defina quais são as condições para a aprendizagem, sem isso, é alto o risco de exclusão de boa parte dos estudantes (Gusso, 2020).

O contexto de pandemia acirrou a crise no Brasil, de modo que as desigualdades sociais ficam ainda mais notáveis e as vulnerabilidades das pessoas de menor acesso aos direitos tomam contornos preocupantes. Na verdade, a pandemia agravou ainda mais uma crise que já existia, além de que a “[...] a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação de salários” (Santos, 2020, p. 5). De acordo com Nóvoa (2020, *online*), “em educação, a covid-19 não trouxe nenhum problema novo. Mas revelou as fragilidades dos sistemas de ensino”.

Os locais com menor acessibilidade digital e maior desigualdade social, nos quais as políticas públicas não fornecem amparo para a população, configuram desafios que devem ser levados em consideração para que sejam feitas adaptações no sistema de ensino neste momento. No Brasil existem muitos estudantes excluídos de acesso online pela falta de computadores ou de acesso à internet e a cronificação da situação socioeconômica das famílias brasileiras, destacam a dimensão e a complexidade do problema (Gusso, 2020).

A adaptação das aulas presenciais para as aulas virtuais, atividades assíncronas e síncronas, aderência para artefatos de edição de vídeos, as dificuldades com acesso e em adquirir computador, foi agregado nas rotinas dos educadores sem reflexões aprofundadas sobre suas demandas, meios e ressonâncias no exercício pedagógico (Gusso, 2020). Esta pesquisa pretende verificar como a pandemia pelo COVID 19 no Brasil reflete na educação inclusiva, após esta breve introdução será apresentada a metodologia, após a contextualização, os principais resultados, finalizando com as considerações finais.

## 2.- METODOLOGIA

Este estudo possui cunho qualitativo, com objetivo de analisar os norteadores teóricos que abordam a pandemia, universidade e inclusão. Optamos pela tipologia da pesquisa bibliográfica, pois esta, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), “[...] fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em

bibliotecas”. Complementando, Gil (2002, p. 44) entende que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, buscando os estudos publicados acerca do tema proposto.

Para a elaboração do referencial teórico, procedemos a uma revisão da literatura disponível em livros e nas bases de dados, a saber: Google Acadêmico, Google Livros, EBSCOhost, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e Dissertações Capes. Como descritores, selecionamos para a pesquisa, os termos: “pandemia”, “educação inclusiva” e “Brasil”.

Para o direcionamento e estrutura do estudo, Gil (2002) foi empregado para ordenar a pesquisa em oito etapas: 1ª. Planejamento; 2ª. Elaboração dos objetivos; 3ª. Escolha da metodologia; 4ª. Organização dos prazos e metas; 5ª. Busca por conteúdos teóricos adequados; 6ª. Análise dos dados encontrados; 7ª. Construção de reflexões entre autores; e 8ª. Considerações finais (Bardin, 2016).

112

### 3.- EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PANDEMIA

A história da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo é recente, de modo que os princípios e as ações que norteiam a atuação dos professores no cotidiano das universidades, não são consolidados na prática educacional (Martins; Abreu; Rosek, 2020). No Brasil, houve recentes mudanças, ocorridas desde o final do século XX, nas políticas de Educação Especial, as quais culminaram na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Esta política consolidou, pelo menos em termos legais, a adoção da Educação Inclusiva enquanto perspectiva, logo no início do documento, afirma-se que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

A partir desta definição, estão implicados, sobretudo, aspectos éticos relacionados ao compromisso de garantir uma educação para todos. Entende-se que o direito à educação não se restringe ao direito de acessar a instituição, mas inclui o direito de aprender com qualidade, daí que a Educação Inclusiva também pressupõe compromissos pedagógicos. Aprender com qualidade, neste contexto, vincula-se a um processo de humanização, onde há um distanciamento do ensino tecnicista e instrumental de educação (Mendes, 2017).

Diante desse cenário complexo e em movimento, indaga-se a respeito do papel e da formação dos profissionais e os melhores caminhos para que efetivamente ocorra a inclusão. Na perspectiva de Cury et al. (2020) a pandemia escancarou a desigualdade existente na sociedade e por consequência, do sistema educacional. A desigualdade de acesso à informação e tecnologia, bem como a de oportunidades estão presentes na pauta educacional.

Todos que possuem uma ligação com a educação foram atingidos e é pertinente destacar a situação do aluno com deficiência e do aluno com dificuldades educacionais, que recebem o impacto significativo diante do abrupto fechamento das escolas e universidades e da ausência de uma sistemática educacional que pudesse responder às suas demandas (Dias, 2017). Também merece atenção especial neste cenário de pandemia, o papel da universidade frente a esta situação inusitada, e quais ações desenvolver para a efetividade de um sistema educacional inclusivo, considerando que o convívio presencial já apresentava barreiras e dificuldades.

O cenário mundial de pandemia, mais especificamente no Brasil, exclui muitas classes sociais que não possuem recursos tecnológicos. Para Dias (2017) o acompanhamento e aprendizagem de alunos que precisam ser incluídos, compreendendo que todos alunos precisam de ajuda tendo em vista suas especificidades, é necessária a remoção de obstáculos como, a dificuldade de aprendizagem e sociabilidade, unidos com o desamparo educacional dos representantes educacionais e da família, bem como a falta de acesso aos equipamentos como computador, celular e a rede de internet. Esta pandemia pode apresentar um retrocesso no tratamento a ser dado ao aluno com deficiência e dificuldades educacionais, pois remete ao seu cotidiano, um paradigma ultrapassado de isolamento (Cury, et al. 2020).

Mesmo sendo um desafio, como é destacado em muitos estudos, a universidade que quer ofertar uma educação inclusiva pode proporcionar uma aprendizagem significativa, trocas, conversas, escuta sensível, cooperação mesmo à distância, sociabilidade virtual

quando possível e atendimento educacional especializado ativo e conectado com todos representantes educacionais.

As desigualdades nos diversos âmbitos da educação podem existir, então, como prever tecnologias em famílias que não possuem o subsídio alimentar, primordial para a condição humana? Freitas e Burlandy (2020) expõem sobre a forte relação entre o governo, a fome e a condição pandêmica no Brasil, tendo em vista a falta de saneamento básico, pois a vida sobre esgotos abertos propicia sinergismo entre parasitas e desnutrição crônica principalmente em menores de cinco anos, renda insuficiente, desemprego, subemprego entre tantos outros problemas sociais.

No passado recente, o Brasil deixou de ser citado no mapa da fome mundial, pois, de fato, houve uma melhoria concreta das condições de vida da população. Em 2003, ao assumir a Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva priorizou o combate à fome como principal legado de seu governo com a criação do Programa Fome Zero, que integrava diversos projetos de diferentes setores governamentais. Tal debate se consolidou na II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), em 2004, e criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), criado em 2006. O Brasil passa a ser reconhecido internacionalmente como protagonista no combate à fome e à miséria nesta época e o resultado foi uma acentuação da curva descendente de miseráveis a partir de então, fazendo com que o país saísse do mapa da fome em 2014 (Amorim, 2017). Com a destituição de Dilma Rousseff da Presidência da República e início do Governo Temer, em 2016, com o ideário neoliberal as políticas de SAN perderam seu protagonismo.

Com a posse em 2018, o Presidente Jair Bolsonaro extingue o CONSEA (assim como vários outros conselhos gestores de políticas públicas) através da Medida Provisória 870/2019, convertida posteriormente na Lei 13.844/2019 (Sipioni et al., 2020; Brasil, 2019).

Priorizando o incentivo à agricultura predatória e agroexportadora em detrimento à produção local e familiar. A pandemia inclui na vulnerabilidade milhões de trabalhadores brasileiros, artistas, autônomos, agricultores, estudantes que, de alguma forma, passam a depender de políticas e programas vinculados à SAN por se encontrarem em uma situação de vulnerabilidade aguda (Sipioni et al., 2020). Nos últimos quatro anos o empobrecimento aumentou, conforme análise da Fundação Getúlio Vargas, a partir do segundo semestre de 2019, houve aumento da concentração de renda, excedendo o observado em 1989. Os dados mostram que os mais pobres tiveram uma redução de 17% do poder de compra, enquanto que 1% dos mais ricos teve aumento de 10% da renda (FGV, 2019).



A OMS reconheceu a condição de pandemia em fevereiro de 2020 e declarou situação de emergência em saúde pública no mundo, tratando-se de um desastre global e um dos maiores eventos históricos dos últimos cem anos, que atinge todos os setores indistintamente. Segundo estimativa da Organização Internacional do Trabalho (OIT), estão de 8,8 a 35 milhões de pessoas que irão cruzar a linha da pobreza, mesmo que mantenham seus trabalhos, além dos 41,1% da força de trabalho, de acordo com dados do IBGE, que se encontram no mercado informal, significando, conseqüentemente, maior dependência de serviços governamentais, tanto indiretos (isenções fiscais e subsídios), como diretos (transferências, transportes públicos, educação pública, cuidados de saúde) (Sipioni et al., 2020).

Portanto sem medidas eficazes como a vacina, há uma alta capacidade de contágio e conseqüentemente a elevada letalidade. A ação rápida dos governos para assegurar renda e dignidade às pessoas em condições de extrema vulnerabilidade (sendo os negros e as pessoas com deficiência os mais atingidos), é urgente, os benefícios sociais, tais como: bolsa família, restaurantes populares, alimentação escolar no contexto do direito à segurança alimentar e nutricional, como exemplos de direitos sociais (Alves; Mamede, 2020).

Segundo o último Censo do IBGE (2010), 23,91% da população brasileira diziam ter alguma deficiência, no entanto neste número constam pessoas com perdas de funcionalidades, o que não caracterizam deficiência, portanto 8,27% da população brasileira possui algum tipo de deficiência e são sujeitos alvos de políticas públicas. Este Censo do IBGE (2010) correlacionou a pobreza com a deficiência e a educação, já que em famílias que apresentavam alguma pessoa com deficiência, a renda familiar era de até ¼ do salário mínimo e mais da metade da população com algum tipo de deficiência não possuía instrução nenhuma ou ensino fundamental incompleto (61,1%).

No ensino fundamental e ensino médio incompleto 14,2% dos alunos com deficiência, no ensino médio completo e superior incompleto 17,7% e os que alcançam o ensino superior eram apenas 6,7% de acordo com os dados do último Censo de 2010.

A história recente amparada por legislações assegura os direitos dos estudantes e familiares das pessoas com deficiência (PCD) (Brasil, 2015; Brasil, 2016), porém os acontecimentos históricos e discriminatórios do passado não devem retornar para que a educação seja consagrada como movimento fundamental, já que sabemos no último Censo do IBGE (2010) sobre a taxa de analfabetismo de PCD e sobre a diferença social aliada à esta condição no Brasil. A reflexão do estudo de Abramowicz (2020) e de todos abordados nesta pesquisa, é muito pertinente para observarmos o cenário atual de educação e a pandemia sob o contexto social e histórico, a fim de discutirmos a função

do governo brasileiro em amparar as universidades, os estudantes e as famílias que precisam do amparo social e educacional.

#### 4.- MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Na perspectiva histórica as instituições educacionais eram delimitadas como privilégio de um grupo, onde a exclusão foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (Rodrigues, 2017).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Ainscow (2011), descreve que no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei no 4.024/61 (Brasil, 1961), que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei no 5.692/71 (Brasil, 1971), que altera a LDBEN de 1961, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e prevê o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Somente no ano de 1988, com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), estabelece a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Entre o período de 1988 e o ano 2000, muitas legislações e programas foram instaurados em prol da educação na escola regular para todos. A partir dos anos 2000, os documentos legais propõem uma reflexão e iniciam a mudança de paradigma, passando a referir aos termos inclusão e inclusivos, como uma evolução da nomenclatura Integração, que se torna rasa por somente inserir e não incluir.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (Brasil, 2008), é instaurada diante os avanços das lutas sociais, com políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. No ano seguinte, em 2009, a Resolução CNE/CEB (Brasil, 2009), legitima o Atendimento Educacional



Especializado (AEE) como um serviço a ser ofertado pelas instituições de ensino, de forma transversal, através de todos os níveis de ensino, como forma de assegurar o atendimento às necessidades específicas para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência e todos alunos que apresentem dificuldade na aprendizagem. Estes são os primeiros passos para a formulação de um contexto inclusivo em que o ambiente deve se preparar para compreender e atender as diferenças.

O Plano Nacional de Educação (2014) iniciou na época ações e demandas de adaptação e acessibilidade da infraestrutura e preparo de pessoas habilitadas para o acolhimento dos alunos com deficiências.

Neste percurso, a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, registra a mudança da nomenclatura de Pessoa portadora de Deficiência para Pessoas com Deficiência, a fim de compreender as diferenças em um contexto de diversidade. Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) propõe acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. Em 2016 a lei n. 13.409 (Brasil, 2016) modificou seu texto original de 2012, instituindo cotas no Ensino Superior federal para as pessoas com deficiência, além de negro, pardos e indígenas, bem como alunos de baixa renda oriundos da escola pública.

No Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, organizado pela UNESCO, UNICEF, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e o ACNUR, é aprovada a Declaração de Incheon que se constitui no compromisso com a Educação para 2030 (Unesco, 2016) e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável para 2030, a partir do documento que reconhece o papel da educação como principal ferramenta para o desenvolvimento, bem como o compromisso para garantir oportunidades de educação inclusiva e equitativa para todos.

A legislação evidencia a relevância internacional e nacional da busca em alinhar um novo presente e futuro mais digno, com a lembrança de um passado fixado em estruturas discriminatórias na qual a educação não pode se amparar, prospectar e nem mesmo retornar àquela realidade segregatória (Kortmann; Ziliotto; Soares, 2018). Através dos estudos é notável a reflexão do quanto a legislação é essencial quando colocada em prática e como seria válido e proveitoso se as instituições educacionais pudessem promover ações e alternativas no cotidiano além da legislação.

## 5.- RESULTADOS

### ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS NA PANDEMIA

No Brasil, a pandemia por COVID-19 apresenta um número crescente de mortes com ascendência da curva epidemiológica e o controle do vírus tem se apresentado como um grande desafio. Uma realidade agravada pela grande desigualdade social e demográfica, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso constante à água, em situação de aglomeração e alta prevalência de doenças crônicas e sem recursos educacionais. Fatores que associados ao conhecimento insuficiente acerca do cenário pandêmico, geram incertezas quanto à escolha de estratégias de ensino e acompanhamento dos alunos (De Macedo, 2020).

A UNESCO (2020) estimou o impacto em mais de 70% da população estudantil no mundo, estimando 1,7 bilhão de estudantes afetados, o total de 90% de todos os estudantes do mundo. Além dos dilemas atuais, cresce a ansiedade e receio quanto às questões futuras, por exemplo, em como e quando será a reabertura das universidades e retorno dos estudantes, isso porque, a sensação de incerteza aumenta os níveis de estresse, ocasionando riscos à saúde mental. Ornell (et al., 2020, p. 3) cita: situações novas nos levam a desenvolver novas capacidades, além disso, a partir de situações conflitantes, como a que se vive atualmente, consegue-se realizar uma auto avaliação da prática pedagógica e perceber a necessidade de desenvolver e incorporar novos métodos de ensino e aprendizagem, pois, como ensina Freire (2007, p. 19) “o professor precisa ser um aprendiz ativo [...]”.

Como a pandemia pelo coronavírus é uma situação nova, o estudo de Schmidt (et al., 2020, p.7), relembra como a saúde mental na epidemia de Ebola afetou os indivíduos: “na epidemia de Ebola de 1995, os sobreviventes relataram principalmente medo de morrer, de infectar outras pessoas, sofrer abandono nas relações com familiares e amigos, bem como estigmatização social”. É possível observar que os estudos denotam reflexões e dúvidas sobre o processo educacional do presente e do futuro e as diversas implicações na aprendizagem e nas relações interpessoais.

São inúmeros fatores que estão correlacionados com a educação inclusiva e a pandemia, já que o distanciamento físico entre professores e estudantes, exige estratégias interdisciplinares, como afirma Alves (2020) em seu estudo, onde o ensino remoto implica em organizações didático-pedagógicas e metodológicas próprias, já que todos agentes educacionais assumem um papel distinto ao da prática convencional.

Diante da nova realidade atípica, o estudo de Silva et al. (2020) afirma a importância da reformulação de materiais didáticos que se adaptem à nova realidade, integrando cada aluno através de seus recursos e possibilidades individuais. O espaço educacional é importante para o convívio com as diferenças, e garante, assim, uma formação integral que envolve competências e habilidades relacionadas às dimensões do desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e cultural, por isso a escuta de estudantes é muito importante neste momento para, assim, compreender suas angústias e inseguranças (Silva et al., 2020).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve elaborar formas de acessibilidade, já que ele não se limita ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais. Por isso, em tempos de pandemia, pode e deve ser oferecido aos estudantes o AEE, possibilitando atividades pedagógicas remotas ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas especificidades e auxiliando os professores na escolha das atividades curriculares. Assim, as barreiras atitudinais, tecnológicas e comunicacionais, que se fazem tão presentes na realidade da maioria dos estudantes com deficiência, serão minimizadas ou até mesmo eliminadas (Silva et al., 2020).

Na visão de Silva e de Sousa (2020) o aluno deve ser o protagonista da educação inclusiva na pandemia, destacando melhores formas de comunicação, sempre com ajuda de qualidade. Segundo Cury et al. (2020), tal ação contribuirá com a elaboração de atividades que proporcionarão o engajamento universitário e a autoconfiança. Ponderando o que os estudos destacam sobre o protagonismo dos alunos como forma de estratégia de educação inclusiva, é possível considerar também a abertura e o diálogo da universidade com todos alunos.

A pandemia é um alerta para a criação, ampliação e consolidação das políticas de inclusão digital no cotidiano escolar, com a valorização do aprendizado através de mídias, a aplicação de softwares educativos, o auxílio na aquisição de notebooks e computadores, o suporte para contratação de pacote de dados e serviços de internet para a universidade e os alunos, serviços de teleconferência, a criação de centros tecnológicos, a oferta de oficinas, treinamentos e cursos de qualificação para otimização do uso dos recursos tecnológicos, entre outros.

Para a inclusão digital ocorrer é essencial considerar três dimensões: acesso, cognição e atitudes. Na dimensão de acesso, além dos hardwares, softwares e internet, é preciso considerar as adaptações, como a ergonomia entre computador e estudante, os leitores de tela, no caso de pessoas com deficiência visual, entre outros. A dimensão cognitiva, abrange a capacidade de manejo dos recursos, de como utilizar e também as

inapropriações. A dimensão de atitudes, é possível destacar os autores destacam que pessoas podem ter, por exemplo, algum tipo de fobia ou adicção em relação ao computador. Em ambos os casos, a aproximação da máquina pode ser prejudicial para o indivíduo, sendo necessário sempre avaliar (Marcon, 2020). Os autores comprovam alternativas que auxiliam a inclusão tecnológica e também enfatizam a responsabilidade em executar a inclusão digital além da instrumentação às tecnologias e sim na perspectiva da participação ativa, da produção de cultura e conhecimento, com investimento na capacitação e na dinâmica social em todas as suas instâncias.

No estudo de Silva e De Sousa (2020) a situação atual convida as instituições de ensino refletir soluções que garantam adaptações e o pleno acesso ao currículo em condições de equidade com recursos didáticos que valorizem o uso da linguagem de sinais ou legendas e dispositivos de mídia com material didático em vídeo apresentando a tradução em Libras para pessoas com perda parcial ou total da audição, leitores de tela, sintetizadores de voz, letra ampliada, dispositivo de mídia que reúna material didático em áudio e material didático transcrito em braille para pessoas com perda total ou parcial da visão, utilização de softwares para acessibilidade e websites com tecnologia específica que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem como ponteiras de cabeça, teclados alternativos, aplicativos da Google for Education, tecnologias assistivas, órteses de auxílio educativo, dentro outros dispositivos.

O Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 07 de julho de 2020 (ainda não homologado) que trata das “orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia”. Especificamente no item 08, lançou orientações para o atendimento ao público da educação especial, como: destacando a avaliação dos educadores para cada aluno e família, informando e amparando com as possibilidades de ensino na pandemia; os professores do Atendimento Educacional Especializado deverão elaborar com apoio da equipe, um Plano de Ensino Individual (PEI), para cada aluno, de acordo com suas singularidades; previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas; aos professores especializados cabe a promoção de acessibilidade nas atividades, disponibilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos, materiais pedagógicos acessíveis e adequados à interação e comunicação aos alunos com outros impedimentos, entre outras orientações.

Para Neto (2020), alternativas inteligentes como, podcasts, cursos de aperfeiçoamento para gestão e educadores com tecnologias, videoaulas, fóruns e videoconferências, orientam as relações e as formas pelas quais a gestão do ensino

potencializa o trabalho coletivo e as inter-relações entre os conhecimentos, quando existe a possibilidade de interação através de tecnologias. Nesse sentido, os momentos síncronos através do Google Meet podem ser adequados para promoção de aproximações entre professor e estudante e entre professores e a gestão, para sanar dúvidas por exemplo, através da interdisciplinaridade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia arquitetou o olhar para a necessidade de políticas públicas voltadas à desigualdade social e econômica, bem como os subsídios que o governo deve fornecer para a sociedade estudantil brasileira. O fechamento de universidades, com a interrupção de atividades educacionais presenciais, proporcionou reflexões e ações da comunidade estudantil diante ao atual cenário atípico que vivemos.

A educação inclusiva alicerçada com a legislação vigente no cotidiano brasileiro é desenvolvida com dificuldades no contexto presencial e neste momento de isolamento social devido ao coronavírus, existe uma enorme dúvida sobre os recursos educacionais e a interação, bem como a efetividade educacional e motivacional de estudantes com deficiência.

Dentre as reflexões com os estudos pesquisados a educação revelou as fragilidades que foram evidenciadas com o coronavírus, possibilidades escassas diante de recursos educacionais, a necessidade de aperfeiçoamento quanto à interação com e sem tecnologias e contextos sociais impossibilitados em condicionar uma educação inclusiva.

As reflexões sobre a educação inclusiva na pandemia se tornam essenciais para que não ocorram mais na história de luta das PCD a segregação e escassez de acessibilidade, apoio educacional, governamental e social. Os recursos tecnológicos, softwares, tecnologias assistivas e dispositivos facilitadores quando possíveis auxiliam muito o aprendizado de alunos sem deficiência e de alunos com deficiência, bem como o suporte da família, do AEE, dos colegas, dos docentes e da gestão neste processo educacional são muito ricos. O Brasil ainda precisa evoluir diante da educação inclusiva, onde exista o propósito de equidade, onde exista o básico para os docentes atuarem em uma sala de aula heterogênea, onde o aluno aprenda de forma digna, onde não existam mais lutas por inclusão, mas sim um cenário relacional digno, acessível, afetivo e democrático.

## REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2020). Educação após-auschwitz revisitada em tempos de pandemia. *Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n. 29.
- Abmes. COVID-19 vs. (2020). *Educação Superior: O que pensam os alunos e como sua IES deve se preparar?* Relatório de pesquisa - onda 2. Educalnsights.
- Ainscow, M.; Booth, T. (2011). *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas Escolas*. 3 ed. Reino Unido: CSIE.
- Alves, G. L.; Mamede, S. B. (2020). Quando uma pandemia expõe as limitações da escola e da Educação Ambiental formal. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 15, n. 4, p. 175-189.
- Amorim, H. R. (2017). Em tempos de guerra: Josué de Castro e as políticas públicas de alimentação no Estado Novo. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*. 35:51-75.
- Andifes. (2019). *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras*. Brasília.
- Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF.
- Brasil (1961). *Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61*.
- Brasil (2008). *Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008a. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.
- Brasil. (2015). Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com deficiência*. Brasília, DF.
- Brasil. (2014). Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, DF.
- Brasil. (2016). Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016. *Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades*. Brasília, DF.
- Brasil. (2019). Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (1971). *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971.
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 329, de 11 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165.



- Brasil. (2009). *Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.*
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer homologado parcialmente cf. despacho do ministro, publicado no d.o.u. de 3/8/2020, Seção 1, Pág. 57.*
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, DF. Disponível em: <https://bit.ly/2QHGjyP>. Acesso em: 04 ago. 2020.
- Brasil. Parecer N°5 de 24 de abril de 2020. (2020). *Conselho Nacional de Educação aprova Parecer que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.*
- Cury, C. R. J., et. al. (2020). O Aluno com Deficiência e a Pandemia. *Instituto Fabris Ferreira.* Acesso em: ago 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/GYzdP3m>
- De Macedo, B. A. (2020). Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. *Pedagogia em Ação*, v. 13, n. 1, p. 155-165.
- Dias, J. A. et al. (2017). *Políticas públicas de inclusão educacional: percepção dos/das estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência em um campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia.* 2017. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba.
- Fundação Getúlio Vargas (2019). *Desigualdade de renda no Brasil.*
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança.* 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, B. E. C.; Burlandy, L. (2020). *Desafios para a segurança alimentar e nutricional no contexto da pandemia do Covid-19.* Chefe de gabinete: Rita Leal Paixão, p. 146.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa.* Plageder. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas.
- Gusso, H. L. et al. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, v. 41.
- Kortmann, G. M. L, & Ziliotto, Denise; Soares. (2018). Direitos Humanos e a Inclusão das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. In: Sarmiento, D. F.; Menegat, J.; Wolkmer, A. C. (Orgs) *Educação Em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas e educativas.* Porto Alegre: CirKula.

- Inep. (2019). *Censo da Educação Superior 2017: notas estatísticas*. Brasília: Inep/Ministério da Educação.
- Marcon, K. (2020). Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem?. *Criar Educação*, v. 9, n. 2, p. 80-103.
- Martins, G. D. F., Abreu, G. V.; Rozek, M. (2020). Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. *Educação em Revista*, Minas Gerais. v. 36.
- Mendes, E. G. (2017). Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas*, p. 60-83.
- Neto, J. A. (2020). Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia?. *Prospectus*, v. 2, n. 1, p. 28-38.
- Nóvoa, A. (2020). E agora, Escola? *Jornal da USP*. Disponível em: <https://cutt.ly/vYzd2aj>
- Ornell, F. et al. (2020). Pandemia de medo e COVID-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. *Revista debates in psychiatry*.
- Rodrigues, A. P. N.; Lima, C. A. (2017). A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Revista de Educação. Pernambuco*, v. 3, n. 5.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina.
- Schmidt, B. et al. (2020). Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). *Scielo Preprints*.
- Silva, D. S. V.; De Sousa, F. C. (2020). Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. *RJLB*, ano 6. n.4.
- Silva, L. et al. (2020). Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 3, n. 7, p. 53-64.
- Sipioni, M. E. et al. (2020). Máscaras cobrem o rosto, a fome desmascara o resto: COVID-19 e o enfrentamento à fome no Brasil. *Scielo*.
- Unesco (2016). *Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação*. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília.
- Unesco (2020). *COVID-19 Educational disruption and response*. Paris: Unesco.