

“As crianças que são deixadas para trás”: análises sobre discursos relativos ao ensino remoto e as práticas escolares inclusivas na pandemia da Covid-19

Gabriella Marques Kneipp¹

Eliana da Costa Pereira de Menezes²

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar discursos produzidos sobre a escolarização remota de alunos com deficiência durante a pandemia da COVID-19, está metodologicamente filiado às teorizações pós-críticas em educação, e prevê a produção da materialidade analítica a partir de conjuntos de documentos: o primeiro constituído por normativas legais produzidas durante o período pandêmico para normatizar o ensino remoto; e o segundo constituído por matérias veiculadas em sites da Internet durante o período da pandemia e também após esse período, quando os alunos vivenciaram a volta à escolarização presencial. O trabalho de leitura desses materiais possibilitou compreender que, apesar dos esforços e avanços nas políticas inclusivas, é importante destacar algumas limitações para sua implementação nas escolas, especialmente relativas à falta de recursos, desigualdades socioeconômicas, ausência do Estado, formação precarizada dos professores, falta de acessibilidade, entre outros. Tais fatores podem impactar a eficácia das políticas e práticas inclusivas e foram acentuados no contexto pandêmico, trazendo as fragilidades das práticas inclusivas durante o ensino remoto. Em meio ao conjunto de denúncias relativas a esses fatores feitos pelas matérias analisadas, foi possível encontrar discursos que apontam que a escolarização remota foi sobretudo perversa com os estudantes, porque limitou significativamente suas possibilidades de interação física.

Palavras-chave:

Ensino Remoto. Processos de Escolarização. Estudantes com deficiência. Inclusão. Inclusão Escolar.

“The children who are left behind”: analyses of discourses related to remote teaching and inclusive school practices during the Covid-19 pandemic

¹ Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Professora de Educação Especial na Educação Básica. E-mail: gabriellakneipp@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6539-4552>

² Doutorado em Educação- Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, Professora Associada 4 da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: elianacpm@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5908-0039>

Abstract: This work presents the research that was developed in the course of Master's Degree in Education in the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria - UFSM, in the Research Line Special Education, Inclusion and Difference - LP3, and is linked to the Difference, Education and Culture Research Group DEC/CNPq. With the objective of analyzing speeches produced on remote schooling of students with disabilities during the COVID-19 pandemic, the study is methodologically affiliated to post-school theorizations/criticism in education, and provides for the production of analytical materiality from sets of documents: the first consists of legal norms produced during the pandemic period to normalize remote teaching; and the second one constituted of materials published on Internet sites during the pandemic period and also after this period, when students experienced the return to classroom schooling. The work of reading these materials made it possible to understand that, despite efforts and advances in inclusive policies, it is important to highlight some limitations for its implementation in schools, especially regarding lack of resources, socioeconomic inequalities, absence of the state, precarious training of teachers, lack of accessibility, among others. Such factors can impact the effectiveness of inclusive policies and practices and were emphasized in the pandemic context, bringing the weaknesses of inclusive practices during remote teaching. Among the set of complaints about these factors made by the analyzed subjects, it was possible to find speeches that indicate that remote schooling was mainly perverse with students, because it significantly limited their possibilities for physical interaction.

KEYWORDS: Remote teaching. Schooling process. Students with disabilities. Inclusion. School inclusion.

“Los niños que se quedan atrás”: Análisis de los discursos sobre la enseñanza remota y las prácticas escolares inclusivas durante la pandemia de COVID-19

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar los discursos producidos sobre la escolarización remota de estudiantes con discapacidad durante la pandemia de COVID-19, se afilia metodológicamente a teorizaciones poscríticas en educación y prevé la producción de materialidad analítica a partir de conjuntos de documentos: el primero compuesto por regulaciones producidas durante el período de pandemia para estandarizar la enseñanza remota; y el segundo, compuesto por artículos publicados en sitios web durante el período de pandemia y también después de este período, cuando los estudiantes vivieron el regreso a la escolarización presencial. El trabajo de lectura de estos materiales permitió comprender que, a pesar de los esfuerzos y avances en políticas inclusivas, es importante resaltar algunas limitaciones para su implementación en las escuelas, especialmente relacionadas con la falta de recursos, las desigualdades socioeconómicas, la ausencia del Estado, precaria formación docente, falta de accesibilidad, entre otros. Estos factores pueden afectar la eficacia de las políticas y prácticas inclusivas y se acentuaron en el contexto de la pandemia, lo que generó debilidades en las prácticas inclusivas durante la enseñanza remota. Entre el conjunto de quejas sobre estos factores realizadas por los sujetos analizados, fue posible encontrar discursos que señalan que la escolarización a distancia fue sobre todo perversa para los estudiantes, porque limitaba significativamente sus posibilidades de interacción física.

Palabras clave: Enseñanza remota. Procesos de escolarización. Estudiantes con discapacidad. Inclusión. Inclusión Escolar

1 Introdução

*De quantos abismos se faz a palavra distância? [...] Os mais de 60 dias de quarentena escancararam que a distância é aquilo que se sustenta com privilégios e desigualdades. Uma realidade que atravessa as escolas que, de maneira irrefletida ou consciente, têm funcionado como aparato de reprodução das coisas como estão. [...] Essa educação que segue adiante a qualquer custo, de maneira inflexível, uniforme, padronizada; que faz do conteúdo o foco de uma ação alienada às realidades; que sobrecarrega professores; que assume por ideal de aluno o ideal de sujeito produtivo; essa é a educação de sempre, agora no modo virtual. Ali estão, de novo, as distâncias. Nesta oferta da escola para o momento ficam segregados todos aqueles e aquelas que não souberem ou não tiverem condições de responder a contento à proposta. É razoável? Quem são essas crianças e jovens que ficam para depois? Entre tantas – das periferias, das comunidades rurais, ribeirinhas, daquelas que vivem em ambientes de violência doméstica, das migrantes ou refugiadas –, estão também as **crianças com deficiência**. De novo. Aquelas para quem o plano de aula nunca é pensado. Aquelas para quem nem a matrícula na escola é garantida. Aquelas de quem nunca se presume competência. Aquelas cujo direito de estar em uma escola “comum” ainda é questionado. Aquelas cujas mães têm se desdobrado para adaptar materiais. Aquelas de quem se pensa que nada tem a oferecer. Aquelas que são vistas como falhas, doentes, obstáculos. Aquelas cuja presença na escola precisa ser permanentemente negociada. Aquelas que não são vistas, porque há sempre um laudo em primeiro lugar. [...] E assim, replicando esse modelo de escola que deixa crianças para trás, seguimos aprendendo que segregar é razoável. Que tipo de sociedade se ergue nessas bases?*

A proposição da pesquisa que dá origem ao presente texto encontra inspiração em denúncias produzidas como a da Mariana Rosa, mãe de uma criança com deficiência, utilizada aqui como epígrafe³. Ao nos depararmos com os efeitos excludentes operados pelas práticas escolares configuradas no contexto do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, assim como Mariana, passamos a perceber que na “oferta da escola para o momento fica(ram) segregados todos aqueles e aquelas que não souberem ou não tiverem condições de responder a contento à proposta” (2020, s/p). E assim, tornamos razoáveis os abismos que produzimos.

Em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia da COVID-19, produzindo efeitos diversos nos contextos políticos, sociais e econômicos de todos os países ao longo da esfera global. No âmbito social, o isolamento social necessário para conter o avanço da doença produziu impactos sobre diversas áreas e instituições, sendo a educação, em especial a escola básica das redes públicas de ensino, uma das mais significativamente afetadas com a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Com a pandemia da COVID-19, o cotidiano escolar foi alterado em poucos dias e precisou ser adaptado a um novo modo de ensino, o remoto, de modo que esta situação foi um desafio para todos. Dentre as transformações causadas pela pandemia, a interrupção das aulas

³As crianças que são deixadas para trás”. Portal Lunetas, disponível em: <https://lunetas.com.br/as-criancas-com-deficiencia-que-sao-deixadas-para-tras/#menu>. Publicado em 01.06.2020. Acessado em 13.10.2024.

nas instituições de ensino fez com que o tempo e o ambiente escolar fossem suspensos e, nesse contexto, a casa dos alunos passou a ser o local para assistirem as aulas e executarem as tarefas escolares. E como em um “estalar de dedos”, documentos orientadores tornaram a casa de alunos e professores em um território fértil para operar processos educativos. Conforme Loureiro e Veiga-Neto (2022, p. 2), “a casa, que era o espaço e o tempo destinados ao convívio familiar, ao lazer e ao ócio, a partir de agora e para muitos, é oficializada como espaço e tempo também da produtividade”.

Tal contexto do ensino remoto, apesar de ser regulamentado a partir das mesmas diretrizes para todos os alunos, resultou em formas bastante singulares de enfrentamento das demandas apresentadas pelas escolas às famílias, uma vez que há múltiplas possibilidades de configuração dos contextos familiares na sociedade. Tal configuração precisa ser pensada a partir da identificação sobre quem mediará as atividades escolares com os alunos em casa, em que espaço essas atividades seriam desenvolvidas, a partir de que recursos de acesso à Internet e de que recursos tecnológicos cada aluno teria disponível, entre outros. Isso vai ao encontro do que pensam Klein e Lockmann (2022, p. 6):

No contexto do ensino remoto, importa aproximarmo-nos dessa perspectiva de análise para pensar em como esses sujeitos, historicamente excluídos do processo educacional formal, vêm tendo algum tipo de atendimento na escola. Se, em uma situação de ensino presencial, esse atendimento já exigia problematizações, discussões e estudos frequentes, a fim de reorganizar o trabalho pedagógico escolar, pode-se imaginar os desafios que ele impõe neste momento de Ensino Remoto Emergencial.

Se considerarmos, ainda, para além desses fatores todos, as questões relativas aos alunos em processo de inclusão escolar, como o acompanhamento dos professores de Educação Especial, as atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, a presença de profissionais de apoio, a necessidade de flexibilização dos currículos, entre outros, é possível avaliar que o ensino remoto representou um momento de significativos desafios aos alunos com deficiência.

Com a intenção de analisar os efeitos do ensino remoto nos processos de escolarização de alunos com deficiência, propus uma análise de discursos, produzidos na Internet, sobre como a pandemia e a forma como a escola foi instituída nesse período afetaram os alunos em processo de inclusão escolar. Ao propor este estudo, não tenho a intenção de apresentar experiências de modo a criar uma verdade ou modelo sobre como deveríamos ter incluído os alunos com deficiência no contexto escolar durante a pandemia, mas sim problematizar como tais alunos vivenciaram e vivenciam seus efeitos.

Sabemos que historicamente as pessoas com deficiência têm suas trajetórias marcadas pela exclusão e discriminação. Entretanto, nas últimas décadas, por potentes movimentos sociais, constituídos por pessoas com deficiência e militantes, foi conquistado como direito das pessoas com deficiência a plena participação social. Em termos educacionais, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda que não tenha peso legal e se constitua como documento orientador, pode ser considerada um importante marco, uma vez que esse documento propôs a ressignificação das práticas da escola inclusiva desde a primeira década do presente século.

Mais recentemente, com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, reafirmamos nacionalmente o direito à educação das pessoas com deficiência nas escolas comuns:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Infelizmente, entendo que a existência de documentos normativos, como os citados, não foi suficiente para que, no contexto do ensino remoto dos alunos em processo de inclusão, fossem considerados em suas singularidades. Entendo que o ensino remoto se mostrou excludente e produtor de desigualdades para todos os alunos, especialmente àqueles que frequentam a escola pública, mas ousou afirmar que há alunos que vivenciaram de forma mais intensa essa sensação de exclusão.

Falo aqui de alunos que, em contextos pré-pandêmicos, já precisavam lutar para que suas presenças fossem consideradas nos espaços escolares. Isso porque, em se tratando de inclusão nesses espaços, os maiores obstáculos não me parecem ser o de regulamentação de leis ou outros problemas ligados às tecnologias assistivas ou à acessibilidade física e curricular, mas a falsa ideia de que esses alunos não teriam plena capacidade de estarem aprendendo em interação com os demais alunos na escola comum.

Tal compreensão sobre o olhar destinado aos alunos incluídos na escola é produto de uma forma de olhar para a história que procura “entender acontecimentos do presente a partir das condições históricas que possibilitaram sua configuração atual” (MENEZES, 2011, p. 38). O que quero pontuar aqui é que entendo, inspirada em Menezes, que a forma capacitista como hoje nos relacionamos com os alunos em processo de inclusão na escola, e que pode ter intensificado a invisibilização desses alunos durante o ensino remoto, é produto das relações que historicamente estabelecemos com a diferença, a partir das quais temos entendido a diferença como algo a ser corrigido, classificado e normalizado.

Considerando as questões contextualizadas e destacadas até aqui, a presente pesquisa possui como objetivo geral, analisar discursos produzidos sobre a escolarização remota de alunos com deficiência durante a pandemia da COVID-19. E como objetivos específicos: Identificar orientações legais produzidas para os alunos em processo de inclusão escolar durante o contexto do ensino remoto; analisar o que é dito, por quem é dito e em que contexto, sobre a escolarização de alunos com deficiência no ensino remoto; Problematicar, a partir dos anúncios dos discursos analisados, possíveis efeitos nos contextos de escolarização dos alunos no retorno presencial à escola.

O presente artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução são apresentados o percurso metodológico, o capítulo educação, inclusão e pandemia: quando segregar parece ser razoável (?!), Políticas de inclusão escolar em contextos pré e pós

pandêmicos, Problematisações sobre os efeitos do ensino remoto nas práticas inclusivas: por uma escola que não deixe crianças para trás e conclusão.

2 Percurso Metodológico

Diante da percepção da desigualdade na oferta das práticas que foram implementadas no contexto da escolarização remota instituída pela pandemia da COVID-19, foi proposta a presente pesquisa, sob inspiração teórico-metodológica nas teorizações pós-críticas em educação. A partir do objetivo de analisar discursos produzidos sobre a escolarização remota de alunos com deficiência durante a pandemia da COVID-19, procurou-se produzir uma análise de discurso de inspiração foucaultiana.

A partir dos estudos foucaultianos, é possível compreender a análise do discurso como uma prática que busca compreender como os discursos são produzidos, tensionar a intencionalidade de sua produção, e problematizar seus possíveis efeitos.

O tipo de análise que eu pratico não se ocupa do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona. O poder não está, pois, fora do discurso. O poder não é nem a fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2006, p. 465).

Nessa lógica, entende-se que as práticas discursivas produzidas sobre alunos com deficiência no contexto pandêmico determinaram e determinam a realização de práticas escolares destinadas a esses alunos, resultando em efeitos que pretende-se com esta pesquisa problematizar. Para tanto, estruturou-se o percurso metodológico da pesquisa em duas etapas:

1. Busca pelos discursos produzidos na Internet relativos à situação dos alunos com deficiência no contexto do ensino remoto (realizada antes da qualificação do projeto de dissertação).

Essa busca foi realizada via pesquisa no site de busca *Google* a partir dos termos “inclusão e pandemia”; “alunos com deficiência na pandemia”; “educação inclusiva e ensino remoto”. Foi encontrado um total de 16 reportagens, das quais selecionou-se oito, considerando que após a leitura inicial das reportagens apenas estas possuíam alinhamento com o escopo da pesquisa.

Nessa lógica, entende-se que as práticas discursivas produzidas sobre alunos com deficiência no contexto pandêmico determinaram e determinam a realização de práticas escolares destinadas a esses alunos, resultando em efeitos que pretende-se com esta pesquisa problematizar. Para tanto, estruturou-se o percurso metodológico da pesquisa em duas etapas:

2. Busca pelos discursos produzidos na Internet relativos à situação dos alunos com deficiência no contexto do ensino remoto.

Essa busca foi realizada via pesquisa no site de busca *Google* a partir dos termos “inclusão e pandemia”; “alunos com deficiência na pandemia”; “educação inclusiva e ensino remoto”. Foi encontrado um total de 16 reportagens, das quais selecionou-se oito, considerando que após a leitura inicial das reportagens apenas estas possuíam alinhamento com o escopo da pesquisa.

Uma primeira leitura desse material possibilitou visualizar anúncios relativos às dificuldades em manter mínimas ações de escolarização dos alunos com deficiência na pandemia a partir do ensino remoto, seja em função de questões relativas aos alunos, às famílias e/ou às escolas.

Aspectos como a responsabilização exclusiva das famílias pela realização das atividades escolares, a inexistência de disponibilidade de conexão com a Internet e recursos físicos para acesso às interações remotas, a ausência de flexibilização curricular dos planejamentos e a impossibilidade do estabelecimento de interações entre os alunos em processo de inclusão e seus colegas e professores, entre outros, permitem pensar que houve uma precarização das práticas de inclusão escolar no período em que as escolas atuavam remotamente.

As críticas relativas à falta de condições das famílias e das escolas para garantir minimamente a manutenção da presença da escola na vida dos alunos com deficiência anunciava uma ausência e/ou desresponsabilização do Estado nesse processo. Importava, então, olhar também para as orientações legais produzidas no contexto do ensino remoto em relação à educação inclusiva.

A partir das matérias publicadas na Internet que anunciam uma multiplicidade de práticas desenvolvidas, e denunciam sua significativa precariedade, instigou-se saber se as orientações legais produzidas não acabaram intensificando a fragilidade nas práticas desenvolvidas. Desse modo, realizou-se a segunda etapa do percurso metodológico:

1. Mapeamento de discursos legais produzidos em âmbito federal e estadual relativos aos alunos com deficiência no contexto do ensino remoto (realizada antes da qualificação do projeto de dissertação)

Em âmbito federal, durante 2020 e 2021, teve-se um total de 14 documentos orientadores, dos quais destaca-se o Parecer nº 05/2020 que trata da reorganização dos calendários escolares e da realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Sobre a Educação Especial, o documento traz algumas providências como a atuação do professor do AEE com o professor regente, e a previsão da necessidade desse professor dar apoio às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados.

Esse Parecer foi reeditado várias vezes e, em uma das reedições, se refere especificamente à Educação Especial. Por meio do Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020, foi feito o reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da Educação Especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

No estado do RS, o contexto pandêmico de escolarização foi regulamentado por quatro documentos específicos: em 2020, com a suspensão das aulas presenciais, foi promulgado o Decreto nº 55.154, de 1º de abril de 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020), que tinha como objetivo conter a pandemia e, dentre outras medidas, suspendeu as aulas em toda a comarca

do estado; em 2021, com o decréscimo da transmissão e o aumento da vacinação, foi promulgado o Decreto Estadual nº 56.025, de 09 de agosto de 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021), que estabelecia o sistema de ações para fins de monitoramento, prevenção e enfrentamento à pandemia de COVID-19 no domínio do Estado do Rio Grande do Sul; e em 2021, a Portaria SES/SEEDUC nº 01/2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021), que instituiu o sistema híbrido de ensino que mantinha todas as medidas de segurança e com contingência de pessoas em espaços fechados. Nesse contexto, eram ministradas três horas de aula presencial e uma hora de atividade remota. Nesse mesmo ano, no mês de outubro, o governo do estado decretou a volta presencial das aulas com todas as medidas de prevenção.

De forma geral, durante a análise de tais documentos, foi possível visualizar que as orientações propostas apenas reafirmam a importância da realização do AEE e da atuação do professor de Educação Especial, sem um maior detalhamento de diretrizes para as ações a serem desenvolvidas⁴.

No trabalho com esses materiais, compreendeu-se que as recorrências discursivas visualizadas no primeiro grupo de matérias da Internet (responsabilização exclusiva das famílias pela realização das atividades escolares e a inexistência de disponibilidade de conexão com a Internet e recursos físicos para acesso às interações remotas e a ausência de flexibilização curricular dos planejamentos, entre outros) determinam os modos de ser dos alunos considerados em processo de inclusão escolar quando estes retornam à escola. O que é visível em função da reafirmação sobre como retornar para a escola tem sido mais difícil para os alunos com deficiência. Nesse sentido, ficou ressaltada a necessidade de a escola considerar o vivido pelos alunos durante os dois anos de afastamento físico da escola, garantindo atenção às demandas individuais que se apresentam.

Uma questão que se anunciou como relevante para esta pesquisa são as recorrências dos aspectos que indicam a ausência do Estado em propor garantias legais para a manutenção da escolarização dos alunos em processo de inclusão, bem como na oferta de recursos necessários para que a escolarização proposta garantisse a atenção às singularidades dos alunos. Das 14 matérias analisadas (oito produzidas no contexto pandêmico e mais seis produzidas no pós-pandemia), apenas uma defendia a presença dos alunos em processo de inclusão na escola como uma possibilidade de transformação para toda a escola no retorno da pandemia, e uma ressaltava a fragilidade do ensino remoto em função da ausência das relações sociais entre as crianças. Importa destacar que, das 12 matérias que recorreram discursivamente na ênfase da ausência do Estado, seis foram produzidas por sites e veículos da mídia mantidos pela iniciativa privada, entre elas três publicadas pelo site Globo.com e uma por sites mantidos por empresas e fundações, entre elas a Fundação Lemann. Considerando tais anúncios, organizou-se as discussões analíticas na continuidade desta pesquisa a partir de dois eixos enunciativos: inclusão escolar em contextos pré e pós-pandêmicos, entendendo ser necessário problematizar se as fragilidades encontradas para efetivação do ensino remoto não representam uma intensificação de obstáculos já existentes; e os possíveis efeitos do ensino remoto no retorno à presencialidade dos alunos com deficiência na escola.

⁴ Uma descrição mais detalhada das análises empreendidas sobre esses documentos será feita no capítulo seguinte desta pesquisa.

3 Educação, inclusão e pandemia: quando segregar parece ser razoável (!?)

Sabe-se que a pandemia da COVID-19 impactou a sociedade de um modo geral, trazendo reflexos em diversas áreas e contextos, dentre estes a Educação. A adoção de um ensino remoto como forma de conter a propagação do vírus foi a alternativa encontrada pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação dos estados e municípios para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Isso trouxe diversos efeitos para alunos, pais e professores, desde a necessidade de conexão com Internet, a adaptação da casa como espaço escolar, a ansiedade frente ao que poderia acontecer e tantos outros aspectos que interferiram nos processos vivenciados pelos sujeitos. Dessa maneira, em questão de dias, a casa passou a ser o “novo” espaço de aprendizagem e de produtividade acadêmica, sendo assim, esse deslocamento trouxe muitos desafios, tanto para os professores, quanto para estudantes e suas famílias.

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2020, s/p), a pandemia da COVID-19 afetou mais de 1,5 bilhões de estudantes, sendo os discentes em vulnerabilidade social os mais atingidos. A adoção do ensino remoto, como alternativa para dar continuidade aos processos educativos, gerou impactos sobre todos, porém é possível observar um aumento da disparidade entre os alunos das escolas públicas. O fechamento total ou parcial das escolas, principalmente na Educação Básica, acentuou ainda mais as desigualdades entre o ensino público e o privado. As instituições de ensino, estando fechadas, tornaram-se meramente espaços sem vida, sem movimento e sem alunos.

Para além de prejuízos de defasagem escolar, os estudantes da Educação Básica experienciaram o ensino remoto isolados, distantes fisicamente de amigos e colegas, tendo que lidar com os mais diferentes sentimentos. Isso conduz a pensar o que sentiram e como foi ficar em casa em isolamento e não ter a socialização e contato com amigos e colegas. Por outro lado, ao olhar para os professores, vê-se que o fato de estarem sempre disponíveis e a necessidade de teletrabalho fez com que sua carga de trabalho fosse aumentada. Unindo essa ampliação das demandas profissionais com a necessidade de adaptação à nova rotina pessoal, tem-se um profissional significativamente esgotado e adoecido, sem condições de muitos investimentos em planejamentos, atenção aos alunos, flexibilização e preocupação com o acesso ao currículo para todos.

Esse panorama geral já expressa um caos gerado pelo ensino remoto, mas ao direcionar o olhar mais especificamente aos alunos com deficiência, vislumbra-se o “caos do caos”, dado que algumas instituições acionaram diferentes mecanismos para atender as necessidades específicas de seus alunos, outras não consideraram os processos singulares de aprendizagem desses sujeitos e enviaram os materiais sem adaptação, alguns com mínimas orientações. Também, outras ainda responsabilizaram os profissionais da Educação Especial e profissionais de apoio/monitor por dar conta de atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, como se estes não pertencessem e não fossem de responsabilidade de todos os envolvidos nos processos educativos.

Ao olhar para essas questões, impossível se tornou não buscar por documentos legais que supostamente tinham sido produzidos para que minimamente houvesse orientação sobre como garantir os processos de escolarização dos alunos com deficiência no ensino remoto. Nessa busca, foram encontrados os documentos apresentados na seção a seguir, que são as políticas de inclusão nos contextos pré e pós-pandêmico, cujas análises fazem reafirmar o

quanto as condições inclusivas das escolas, em termos de orientações legais, que já apresentavam fragilidades, com a pandemia, viveram a intensificação de seus problemas.

3.1 Políticas de inclusão escolar em contextos pré e pós pandêmico

As políticas de inclusão no Brasil possuem como marcos reguladores/orientadores das últimas três décadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2014. Tais políticas podem ser consideradas instrumentos que visam a maior visibilidade e garantia de direitos para as pessoas com deficiência na sociedade, ao mesmo tempo em que se constituem como estratégias de governo com fins de normalização se analisadas sob a ótica da racionalidade neoliberal.

Na racionalidade neoliberal, de acordo com Alves, Klaus e Loureiro (2021, p. 12), “os sujeitos devem ser governados não por meio de coações externas, mas mediante sua própria capacidade de autorregulação e autocondução”. A partir dessa perspectiva, os sujeitos devem ser responsáveis por si e por gerirem as suas vidas a partir de mecanismos internos e não a partir de pressões externas, sendo empresários de si.

A LDB foi instituída no ano de 1996, sendo um importante marco legal na educação brasileira, considerando que estabelece princípios e diretrizes para a educação no país. No que se refere à inclusão, a LDB destaca a necessidade de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas condições, indicando em seu Capítulo V que preferencialmente a escolarização dos alunos com deficiência deva acontecer nas escolas comuns das redes de ensino do país. Para tanto, a Lei traz a educação inclusiva, explicitando a oferta de apoio especializado sempre que necessário e necessidade de adaptação do currículo às especificidades dos alunos.

Por sua vez, surge a PNEEPEI, instituída em 2008, com caráter orientador e não regulador, representando um avanço significativo, tendo em vista que reforça o compromisso com a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Essa política defende a obrigatoriedade da matrícula do aluno no ensino regular, não reafirmando, assim, a ideia da “preferencialidade” indicada na LDB. Ao afirmar a obrigatoriedade da matrícula, a PNEEPEI delega à Educação Especial o compromisso de não mais substituir o ensino comum, mas sim complementar ou suplementá-lo.

A LBI da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) foi promulgada em 2015 e amplia o escopo da inclusão para além do contexto educacional, abrangendo diversas esferas da sociedade, estabelecendo princípios que buscam assegurar a plena participação das pessoas com deficiência em todas as esferas sociais. Com relação à educação, na LBI, o direito à educação inclusiva está assegurado, determinando que todas as instituições de ensino, públicas e privadas, garantam a matrícula obrigatória de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular, sem discriminação. A referida lei estabelece a necessidade de oferecer AEE, preferencialmente na própria rede de ensino regular, disponibilizando recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva para a plena participação dos estudantes. Além disso, prevê a formação de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as diversas necessidades educacionais.

Compreende-se que tais documentos constituem marcos nos discursos inclusivos no país, mas logicamente não foram eles que, por si só, produziram o cenário educacional

adjetivado como inclusivo que hoje vivencia-se. Compondo essa trama de diretrizes legais, é possível destacar ainda o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira para um período de dez anos, sendo que o mais recente abrange o período de 2014 a 2024 e foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Nele estão estabelecidas 20 metas e estratégias relacionadas para o seu cumprimento. A meta 4 contempla a educação inclusiva, quando propõe:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MEC, 2014, p. 11).

Apesar de todas as garantias estabelecidas nessas legislações, é importante destacar que muitas escolas não encontram condições de implementar o que está disposto nas políticas, considerando as dificuldades decorrentes de recursos escassos, sejam eles físicos, financeiros, tecnológicos e pessoais, que permeiam a realidade das escolas brasileiras. No que tange às escolas públicas, essas dificuldades se acentuam, considerando que dependem de recursos governamentais e muitas vezes de um orçamento contingenciado para contemplar todas as suas necessidades.

Ao empreender uma busca por orientações legais relacionadas à inclusão de alunos com deficiência na pandemia, lógico pareceu acessar inicialmente sites do Governo Federal. Encontrou-se na página do Conselho Nacional de Educação (CNE) um link⁵ que reúne todos os aparatos legais relacionados à COVID-19 no âmbito federal.

Ao apresentar tais tensionamentos com relação ao que a política inclusiva apresenta como orientação legal aos sistemas de ensino, procurou-se pensar sobre o que é garantido por lei, mas as escolas não encontram condições de implementar. Nesse contexto, acredita-se que muitas das questões apontadas pelas matérias veiculadas na mídia sobre inclusão e pandemia indicam fragilidades que não nascem em contexto pandêmico, mas se intensificam e/ou continuam sendo reproduzidas.

Ao empreender uma busca por orientações legais relacionadas à inclusão de alunos com deficiência na pandemia, lógico pareceu acessar inicialmente sites do Governo Federal. Encontrou-se na página do Conselho Nacional de Educação (CNE) um link⁶ que reúne todos os aparatos legais relacionados à COVID-19 no âmbito federal.

⁵Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>.

⁶Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>.

4 Problematisações sobre os efeitos do ensino remoto nas práticas inclusivas: por uma escola que não deixe crianças para trás

Ao se debruçar sobre as reportagens no contexto pós-pandemia, buscou-se entender os discursos a partir do retorno dos alunos com deficiência para o ensino presencial. Desse modo, as dificuldades e desafios para retornar a presencialidade dos alunos em processo de inclusão foram destacadas na maioria das reportagens e a seguir serão explicitadas.

A reportagem do canal Metrôpoles, de maio de 2022, apontou que os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência se acentuaram durante a pandemia e tenderam a se intensificar ainda mais com o retorno às aulas presenciais, considerando as limitações existentes nas escolas, como dificuldades de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal especializado:

Os desafios enfrentados por pessoas com deficiência (PcD) estudantes das escolas regulares não diminuíram com o retorno às aulas presenciais, pelo contrário, os obstáculos se acentuaram para elas após os anos de pandemia de Covid-19, dadas as limitações das próprias deficiências e da falta das especificidades necessárias para garantir o potencial de desenvolvimento cognitivo individual que deveriam ser encontradas em todas as instituições de ensino.

Crianças e adolescentes passaram a estudar à distância e isso evidenciou mais as debilidades da educação brasileira como o acesso ao ensino remoto não ser uma realidade para todos e a constatação de que a educação possui intrínseca insuficiência. O uso da internet no Brasil se altera de maneira significativa quando se compara pessoas com e sem deficiência. De acordo com documento produzido pelo Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), em uma parceria com a União Brasileira dos Estudantes

Secundaristas (UBES), de 2021, apenas 36,8% da população com deficiência tinha acesso à internet em 2016, fator que prejudicou o acesso ao aprendizado nos para estudantes desse grupo, nos dois últimos anos (METRÓPOLES, 2022).

A reportagem da Revista Reação destacou que a pandemia de COVID-19 evidenciou as desigualdades sócio-históricas no Brasil, principalmente no que se refere à inclusão educacional de estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto. De acordo com o disposto na reportagem:

Os prejuízos para todos da comunidade escolar durante a pandemia já são colossais. Porém, para crianças e adolescentes com necessidades mais urgentes de socialização e de rotina e que dispunham — ou deveriam, por direito — de estruturas especializadas nas escolas, como tecnologias assistivas e salas de recursos multifuncionais, as perdas são ainda maiores. Segundo a professora Vanda Magalhães Leitão, doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), à parte as condições de vulnerabilidade socioeconômica e as dificuldades de acesso à internet,

computador, celular ou tablet, que prejudicam parte significativa dos alunos, a falta de convívio e de estímulos sistêmicos provocados pela rotina escolar são os principais prejuízos do ensino remoto — o qual ela acredita ser “infrutífero”. (REVISTA REAÇÃO, S/D)

As reportagens da Globo.com e da Agência Brasil, de junho de 2022, e também do Observatório Movimento pela Base, de julho de 2022, apresentaram dados de uma pesquisa feita pelo Datafolha e pela Plano CDE com alunos da rede pública, estadual e municipal, em todo o país, a pedido do Itaú Social, Fundação Lemann e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com apoio do Instituto Rodrigo Mendes, na qual foram ouvidos 1.850 pais e responsáveis, sendo 130 deles com crianças ou jovens com deficiência, a qual evidencia que: “crianças e jovens com deficiência se sentem mais despreparadas para o retorno e têm mais risco de abandono escolar (28%) em relação aos colegas sem deficiência (19%)” (GLOBO.COM, 2022).

Ainda, segundo a reportagem, na visão dos responsáveis:

[...] seus filhos não conseguiram acompanhar as atividades (31%), perderam o interesse pelo estudo (17%), precisaram trabalhar (5%) ou não se sentiram acolhidos na escola (25%) — a falta de acolhimento, por exemplo, foi sentida por só 14% das famílias de alunos sem deficiência (GLOBO.COM, 2022).

Mesmo com a reabertura das escolas, foi observado um retorno à presencialidade em menor proporção dos estudantes com deficiência quando comparado aos estudantes sem deficiência, conforme reportagem: “Mesmo com as escolas reabertas, 21% dos estudantes com deficiência ainda não estavam frequentando as aulas presenciais — proporção que era de 12% entre as crianças e adolescentes sem deficiência” (GLOBO.COM, 2022).

“Entre os principais motivos para não terem voltado às aulas estão: a criança ou seus familiares fazerem parte do grupo de risco (64%) e a falta de profissionais de apoio necessários (20%)” (GLOBO.COM, 2022).

Além disso, a reportagem do Observatório Movimento pela Base (2022) apontou que a maioria dos estudantes não teve acesso ao AEE durante o período de pandemia, conforme dados da mesma pesquisa:

Os resultados mostraram que cerca de um em cada dez (13%) estudantes com deficiência não teve nenhuma aula com recursos de acessibilidade ao longo de todo o período de pandemia. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) – serviço ofertado de forma complementar ao ensino de sala de aula que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação de estudantes, considerando suas necessidades específicas – só foi oferecido em todo o período de pandemia em 23% dos casos e somente em alguns momentos para 18% dos alunos. Isso significa que 59% raramente recebeu ou nunca recebeu o AEE – apesar de ser um direito do estudante. (OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE, 2022).

A reportagem ainda apontou para a necessidade de a escola ser um espaço de acolhimento e aprendizagem no retorno ao ensino presencial para os alunos com deficiência, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Isso significa, portanto, que as escolas devem aprimorar o acolhimento e a inclusão de alunas e alunos com deficiência para garantir sua permanência e aprendizagem. Outro dado que reforça essa necessidade é que 20% dos estudantes respondentes alegaram não terem voltado às aulas presenciais com a reabertura das escolas devido à falta de profissionais de apoio necessários. A pesquisa também apontou que 32% dos estudantes com deficiência apresentam dificuldades no relacionamento com professores ou colegas (OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE, 2022).

Nesse sentido, é necessário enfatizar a importância das trocas sociais e do quanto a inclusão pode ser uma potente possibilidade de reconstrução da escola, conforme destacado na reportagem “Educação inclusiva traz caminhos para desafios da escola no pós-pandemia”. Tal reportagem apontou que a Educação Inclusiva poderia ser fundamental para enfrentar os desafios enfrentados pela escola no pós-pandemia, considerando que a educação precisa se transformar para acolher a diversidade e as múltiplas formas de aprender.

Nessa esteira, alguns questionamentos têm conduzido a pesquisa e, inspirados em Menezes, Schwertner & Hattge (2022), pergunta-se: “Com o isolamento social, que infâncias têm/tiveram acesso à educação?”. Sabe-se que o ensino público já vinha sofrendo com a precarização e os desmontes operados pelo Governo Bolsonaro (2019-2022) nos últimos anos, porém é fato que a pandemia acentuou as desigualdades já existentes, dificultou o olhar para as diferenças e impulsionou a padronização das práticas exercidas no espaço escolar, visando a normalização dos corpos.

A vontade de colocar todos os alunos “sob a mesma régua”, não levando em conta os diversos contextos sociais, educacionais, os processos singulares e as trajetórias pessoais de cada sujeito, não é efeito da pandemia e da escolarização remota, mas sua intensificação como forma de padronização dos resultados produzidos pelas práticas escolares parece ser.

De acordo com Menezes, Schwertner e Hattge (2022, p. 5):

O conceito de normal (e de normalidade) historicamente se impôs como lógica de normatividade e de modos de avaliar, classificar e, conseqüentemente, posicionar sujeitos e verdades sobre suas relações. Se tomarmos da estatística o conceito de norma, da curva normal que se aplica como aquele ponto localizado na média de uma curva, no seu ápice, podemos compreender que tudo aquilo que não se encontra ali – naquele ponto tão raro e tão difícil de alcançar, por vezes vazio – é considerado desviante.

Nessa perspectiva, se a escola pós-pandêmica está olhando para os alunos que retornam somente pelo viés produtivista e a partir de padrões da normalidade, as práticas inevitavelmente devem estar sendo segregadoras e excludentes.

5 Conclusões

Ao propor o presente estudo, ainda no ano de 2022, vivendo sob os efeitos presentes do contexto de escolarização remota, fundada em dezembro de 2021, propôs-se uma análise de discursos produzidos sobre a escolarização remota de alunos com deficiência durante a

pandemia da COVID-19. Essa análise assume como materialidade dois conjuntos de documentos: o primeiro constituído por normativas legais produzidas durante o período pandêmico para normatizar o ensino remoto; e o segundo constituído por matérias veiculadas em sites da Internet durante o período da pandemia e também após esse período, quando os alunos vivenciaram a volta à escolarização presencial.

O trabalho de leitura desses materiais possibilitou compreender que, apesar dos esforços e avanços nas políticas inclusivas, é importante destacar algumas limitações no que tange à falta de recursos, desigualdades socioeconômicas, ausência do estado, formação inadequada dos professores e falta de acessibilidade física. Tais fatores podem impactar a eficácia das políticas e práticas inclusivas e foram acentuados no contexto pandêmico, trazendo as fragilidades das práticas inclusivas durante o ensino remoto.

Desse modo, a partir das reportagens analisadas, percebeu-se que as barreiras acentuaram-se no período pandêmico em função de todas as fragilidades e dificuldades inerentes ao afastamento dos alunos do ambiente escolar durante o ensino remoto, mas elas não podem ser compreendidas como efeitos específicos desse período.

No trabalho com esses materiais, compreendeu-se que as recorrências discursivas visualizadas no primeiro grupo de matérias da Internet (responsabilização exclusiva das famílias pela realização das atividades escolares e a inexistência de disponibilidade de conexão com a Internet e recursos físicos para acesso às interações remotas e a ausência de flexibilização curricular dos planejamentos, entre outros) determinam os modos de ser dos alunos considerados em processo de inclusão escolar quando estes retornam à escola. O que é visível em função da reafirmação sobre como retornar para a escola tem sido mais difícil para os alunos com deficiência. Nesse sentido, ficou ressaltada a necessidade de a escola considerar o vivido pelos alunos durante os dois anos de afastamento físico da escola, garantindo atenção às demandas individuais que se apresentam.

A partir da defesa da potência das políticas e práticas inclusivas para a transformação da escola em um espaço constituído por singularidades que juntas compõem um mundo comum, deseja-se com este estudo reafirmar a urgente necessidade de desnaturalização de toda e qualquer forma de vida com o outro que replique práticas que intensificam desigualdades, criam abismos e que entendem ser aceitável que algumas vidas sejam deixadas para trás.

Ao visualizar que há um abismo entre o que o Estado não consegue visualizar e não consegue atender e o que ele institui como demanda para a escola, entende-se ser urgente reafirmar o convite para se pensar sobre as distâncias entre o que o Estado imagina que a escola precisa, e o que a escola identifica como necessidades.

Referências

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane.; LOUREIRO, Carine, Bueira. **Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal.** Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 47, p. e226115, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226115. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/190005>. Acesso em: 14/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02/03/2023

BRASIL; Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html

BRASIL; Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02/03/2023

BRASIL; Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02/03/2023

BRASIL; Ministério da Educação; **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 acesso em: 18/10/2022

BRASIL; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva. (2008). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos Vol. III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GLOBO.COM. Mesmo com volta às aulas, estudantes com deficiência correm mais risco de abandono escolar. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/03/mesmo-com-volta-as-aulas-estudantes-com-deficiencia-correm-mais-risco-de-abandono-escolar-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em :21/07/2022

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos . **Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de sindemia Covídica**. Bauru, SP, V. 28, Ciência & Educação, 2022, 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220048> acesso em: 14/11/2022

LOUREIRO, Carine Bueira; VEIGA-NETO, Alfredo. **Viver no mundo conectado: formação para além do “conteudismo produtivista”**. Campinas, SP, V. 33, Pro.posições, 2022, 1-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0079> acesso em: 22/07/2022

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387–405, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011

MENEZES, Eliana; SCHWERTNER, Suzana Feldens; HATTGE, Morgana Domênica. Hattge. **Por uma escuta da infância: inclusão escolar e as demandas pós-pandemia**. Ensino em Revista, [S. l.], V. 29, n. Contínua, p. e050, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-50. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67367>. Acessado em: 23/11/ 2022.

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. **Estudantes com deficiência sofreram mais com a Pandemia**. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-impacto-da-pandemia-em-estudantes-com-deficiencia-e-a-perspectiva-de-futuro/> acesso em 20/07/2022

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). *OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia*. 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso 10/06/2021.

RIO GRANDE DO SUL; Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul; **Decreto n° 55.154 de 1° de abril de 2020**. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55-154-01abr2020.pdf> acesso em: 20/07/2022 Rio Grande do Sul; Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul **Portaria SES/ SEDUC n° 01/2021**. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202105/17102713-portaria-conj-ses-seduc-rs-n-01-2021-final.pdf>. Acesso em 20/07/2022 REVISTA REAÇÃO, S/D

ROSA, Mariana; **As crianças que são deixadas para trás**. Lunetas, 01 de junho de 2020 Disponível em: <https://lunetas.com.br/as-criancas-com-deficiencia-que-sao-deixadas-para-tras/#menu>. Acesso em: 20/12/2022

SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso: 02/03/2023

UNESCO; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A Coalizão Global da Educação**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition#:~:text=Mais%20de%201%2C5%20bilh%C3%A3o,%C3%A0%20pandemia%20da%20COVID%2D19>. Acesso em: 13/02/2023

Contribuições da autoria

Gabriella Marques Kneipp: Conceitualização, Investigação, Redação
Eliana da Costa Pereira de Menezes: Supervisão/Orientação, Redação.

Data de submissão: 01/09/2025

Data de aceite: 11/05/2026