

Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades

Pandemic times: reflections about the school, the subjects and their different needs

DOI:10.34117/bjdv7n1-182

Recebimento dos originais: 10/12/2020

Aceitação para publicação: 08/01/2021

Sandra Canal

Mestranda em Educação pela PUCRS,
Vinculada ao grupo de Pesquisa - Formação Docente, Inclusão e Processos de
Aprendizagem (FIPA).
Email: Sandra.canal@edu.pucrs.br

Marlene Rozek

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora do Curso de
Pedagogia.
Coordenadora do NEPAPI (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e
Processos Inclusivos). Coordenadora do LABINPI (Laboratório de Intervenção Precoce
na Infância) /Centro Marista de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente.
E-mail: marlene.rozek@pucrs.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar os desafios impostos pela Pandemia à comunidade escolar, e ao público-alvo da Educação Especial. Ressalta-se os entraves evidenciados pelo isolamento social imposto pelo Coronavírus, colocando-nos diante da urgência de organizar novos arranjos da escola e, em especial, para os sujeitos com deficiências. Trata-se de um registro documental e de uma análise crítica das autoras, que consideram as diferenças acerca dos contextos familiares e apontam ações necessárias do Atendimento Educacional Especializado diante do ensino remoto, para crianças e jovens com deficiência, viabilizadas por meio da escuta sensível e das ferramentas tecnológicas. Destaca-se, por fim, a importância da formação continuada para os professores que, neste momento peculiar, constitui-se em espaço de reflexões, oportunizando pensar proposições, com vistas a garantir os direitos de aprendizagem dos alunos com deficiência e um acolhimento que valorize suas potencialidades.

Palavras-chave: Pandemia; escola; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

This article aims to identify the challenges imposed by Pandemic in the scholarly community and in the target population of Special Education. We highlight the records evidenced by the social isolation imposed by Coronavirus, placing us among the urgency of organizing new school arrangements, especially for subjects with disabilities. It is a documentary record and a critical analysis of the authors who consider the differences between family contexts and the necessary actions at Specialized Educational Assistance placed at remote education, for children and young people with disabilities, that becomes

possible through sensitive listening and technological tools. Finally, the importance of continuing education for teachers is highlighted, which, in this peculiar moment, is considered in reflective spaces, making it possible to think about proposals in order to guarantee the learning rights of students with changes and a reception that values their potential.

Keywords: Pandemic; school; specialized educational service

1 INTRODUÇÃO

Para uma escola ser inclusiva, primeiramente ela deve ter como condição norteadora o princípio de que todas as crianças podem aprender a partir das suas competências individuais, considerando que qualquer limitação apresentada possa ser superada ajustando espaços, proposições, objetivos e tempos. Esta escola apoia-se na troca entre jovens e crianças, na parceria com as famílias e na rede composta por profissionais, que discute e organiza a ação pedagógica constantemente. Desta maneira, a escola é vista como uma comunidade, a comunidade escolar. A institucionalização desta perspectiva, cunhada por Barroso (2006), de sociocomunitária, “constitui em si mesma a possibilidade de reforço dos laços de proximidade intra e extragrupos etários e profissionais, [...] sem a qual não se põe fim à exclusão” (BARROSO, 2006, p. 295). A condição sociocomunitária proporcionará ao público-alvo da Educação Especial, ou àqueles que apresentem limitação ou transtornos específicos de aprendizagem, acesso a um currículo básico acessível, pois considera as especificidades e as condições singulares de aprendizagem de cada estudante. Currículo que se flexibiliza partindo das competências do aluno e que o desafia, na medida que oportuniza contextos significativos de desenvolvimento, e incorpora processos contínuos de avaliação aos processos de ensino e de aprendizagem. Nesta concepção, não há dissociação entre o ensinar, o aprender e o avaliar, e o processo de inclusão e de relações na escola calca-se em uma lógica horizontalizada e essencialmente dialógica.

Assim, pode-se afirmar que a inclusão escolar, na perspectiva da escola pensada para todos, busca planejar as ações pedagógicas demonstrando critérios e objetivos, e se reorganiza a todo momento com o intuito de atender as especificidades dos educandos em dinâmica com as necessidades do coletivo, oportunizando um desenvolvimento integral, agregando aprendizagens que os façam situar-se como pessoa participante da comunidade.

2 A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS, A FAMÍLIA E A ESCOLA: MUITAS QUESTÕES, E A URGÊNCIA DE NOVOS ARRANJOS PARA O ENSINO

O Ministério da Saúde emitiu a Portaria nº 188/GM/MS (BRASIL, 2020d), declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em virtude da pandemia¹ causada pelo novo coronavírus, que provoca a doença denominada COVID-19. Em março, a rotina da população da maioria dos estados do Brasil foi impactada pela doença, que passou a se alastrar pelo país. Esse vírus é altamente contagioso, com sintomas variando de um simples resfriado até uma pneumonia severa (BRASIL, 2020c), podendo levar a óbito.

Como forma de prevenção do contágio, recomenda-se evitar aglomerações de pessoas, mantendo o distanciamento social, pois a ciência ainda não produziu vacina, nem mesmo medicação comprovadamente eficaz. Mundialmente, medidas foram tomadas para manter as pessoas em suas casas, evitando o contato físico sempre que possível.

Os estados e municípios buscam atualizar orientações legislativas para o enfrentamento dessa emergência de saúde pública, e a suspensão das aulas presenciais foi inevitável, como medida de proteção à vida. Assim, a escola foi impactada diretamente com o cancelamento das aulas em todos os níveis e modalidades, para evitar a reunião diária da comunidade escolar.

Desde março, profissionais da Educação vêm pensando formas de manter os vínculos com seus alunos e com a sua comunidade. Ainda que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tenha crescido desde os anos 1990 e elas sejam pesquisadas por núcleos e grupos de pesquisa em muitas universidades brasileiras, e de alguma forma estejam presentes no fazer escolar e na vida do aluno, incorporá-las como forma substitutiva à modalidade presencial, no ensino fundamental e no ensino médio, e não mais como ação complementar ou de apoio aos processos de ensino e aprendizagem, é algo que tornou-se realmente um desafio para todos. Sendo assim, para dar sequência às práticas escolares, o ensino remoto constituído de forma emergencial, e a Educação a Distância (EaD), considerada uma modalidade educacional (BRASIL, 2017), entraram na pauta de discussões das equipes escolares e de muitos estudiosos diante desse cenário de distanciamento social. Eis que se abre um abismo entre a escola e seus alunos, e

¹ Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a COVID19 como uma pandemia. A OMS classifica como pandemia um surto que afeta uma região, se espalha para outros continentes e tem transmissão sustentada de pessoa para pessoa (SCHUELER, 2020).

simultaneamente, a necessidade de se criar formas para estabelecer processos escolares mediante uma situação atípica de contexto mundial.

Mas o que se constitui, de fato, trabalhar com as crianças e jovens remotamente? Como planejar e pensar o contexto da escola, já que se considera que a interação professor-aluno é primordial para o desenvolvimento pessoal do aluno e das atividades escolares? É possível constituir uma comunidade escolar virtualmente conectada e em franco processo de aprendizagem? Os pais, com os filhos, conseguem mediar os processos de ensino e aprendizagem escolares?

Há de se considerar, como grande pano de fundo, que o Brasil possui cenários econômicos e educacionais muito diferentes, e o confinamento impactou os lares de diversas maneiras, o que torna complexo e desafiador organizar as adequações, pois pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), sabe-se que nem todas as famílias possuem computadores e acesso à internet em casa, ainda que de um modo geral tenha ocorrido um crescimento desse acesso, se comparado com anos anteriores, além de haverem diferenças entre as regiões brasileiras e entre áreas rurais e urbanas.

As condições educacionais ligam-se e preocupam em igual medida as condições que as famílias estão enfrentando para gerenciar os desafios de sustento e de saúde mental, colocados para todos nós pela situação de distanciamento social.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em junho de 2020 (BRASIL, 2020b, p. 3), emitiu orientações para o trabalho realizado à distância nas diferentes etapas de ensino, destacando também as vulnerabilidades e condições de acesso virtual da população:

[...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação.

Considerando os dois meses de distanciamento social, foi e está sendo necessário e desafiador adequar os encontros entre os profissionais para a modalidade *online* através

de plataformas virtuais e entender esses mecanismos de comunicação, seus recursos e possibilidades de interação, bem como organizar a documentação pedagógica nesta modalidade. Diante de toda essa nova dinâmica, surge a grande dúvida entre os educadores e estudiosos: o que ofertar de modo que o aluno envolva-se, aprenda algo novo e vivencie atividades que possam ser viabilizadas em casa em um momento em que estamos vivendo situações completamente diferentes e desafios diários que o confinamento nos impõe?

O momento pandêmico vivido eleva a condição da formação continuada de professores a um *status* ainda maior, fazendo-se extremamente necessária em face do ensino remoto. A troca entre os profissionais e o acesso a conteúdos que os façam refletir sobre as práticas vividas no ambiente virtual qualifica e redireciona o trabalho a todo momento, pois a condição de distanciamento coloca-nos em uma sensação de contínua instabilidade ao que é planejado e o que efetivamente acontece. Rozek (2015, p. 215) corrobora, afirmando que:

A formação docente, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, seja ela inicial ou continuada, necessita de um profundo estudo e reflexão sobre as bases que as justificam; necessita de eixos que integrem os campos pedagógicos, filosóficos, antropológico e histórico.

É indispensável investir numa formação concreta, agora viabilizada por tecnologias, que possibilite a produção de conhecimento, reflexão e pesquisa, expondo novas alternativas metodológicas, tornando-as sustentáveis por meio de adaptações favoráveis ao ensino e aprendizagem (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012). Nesse âmbito, compreende-se que a formação continuada é uma necessidade persistente e ampliada para áreas que demarcam o campo da Educação, e torna-se ainda mais essencial para construções contínuas responsáveis em tempos escolares atípicos.

Em casa, a família precisou se reinventar, administrando um cotidiano diferente e enfrentando o medo de uma doença sobre a qual ainda não temos conhecimento científico mais aprofundado. Estamos todos em casa, e todas as crianças, inclusive aquelas que apresentam deficiências, estão imersas nas preocupações dos adultos, demandas da escola, envolvidas por uma atmosfera de medo e insegurança.

Em se tratando de crianças e jovens com deficiência, cabe ressaltar que, além da escola, também tiveram seus atendimentos de apoio especializado (educacional, psicológico, social e clínico) suspensos e, em certa medida, essa situação também repercute no seu desenvolvimento, pois são destinados a maximizar suas potencialidades.

Sabe-se que a suspensão dos atendimentos, assim como a frequência na escola, afeta diretamente seu bem-estar e suas atividades de vida diária, pois constituem-se em espaços importantes de orientação para os estudantes e suas famílias.

Considerando as especificidades desta clientela, surgem dúvidas sobre como remeter propostas e atividades que os pais possam desenvolver em casa, como orientá-los, e quais os impactos no desenvolvimento em face da rotina tão bruscamente modificada.

3 OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIAS DIANTE DA PANDEMIA

O ensino remoto, como vem acontecendo durante a pandemia, é uma situação emergencial, pois a função de escolarizar é tarefa do profissional da educação. Não é simplesmente “transportar” a escola para a casa e agir naturalmente. Em se tratando dos sujeitos com deficiência ou que apresentam alguma necessidade específica, o ato de planejar torna-se ainda mais complexo pois, neste momento, os mediadores são os pais e não os professores.

De antemão, ressalta-se que a situação vivida requer sensibilidade por parte dos educadores, sendo necessário priorizar a escuta da família, e fazer a manutenção do vínculo, ainda que em uma modalidade virtual. Sem ser invasivo, procurar se apropriar do contexto familiar que o sujeito está inserido, identificando as condições de como a situação está sendo vivida pelos adultos, para assim planejar de uma forma que a família possa contribuir para o desenvolvimento do filho nesse período.

Reforçando a necessidade de um currículo acessível, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, esclarece a função do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para possibilitar a plena participação dos alunos, de acordo com as necessidades específicas de cada um. As atividades desenvolvidas diferenciam-se daquelas realizadas pelo professor na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2011).

Durante esta pandemia, o professor do AEE tornou-se ainda mais vital para a realização de adaptações coerentes com a realidade de cada sujeito. Destaca-se que o contato deste professor especialista com as famílias e com o professor-referência (ou com mais professores) são ações fundamentais para que ocorra uma vivência pedagógica significativa, atendendo as necessidades e o direito de cada um ter as adaptações

necessárias pensadas cuidadosamente para que o sujeito com deficiência possa realizar com autonomia, ou com auxílio da família, e que não seja algo frustrante para ambos.

Outro fator importante é considerar a questão do acesso às tecnologias e ao fato de que nem todas as famílias têm facilidade no seu manuseio e uso contínuo. Assim, como foi para os professores, acessar e/ou adequar recursos tecnológicos torna-se uma possibilidade de desenvolvimento ou um entrave, o que pode corroborar para a exclusão do sujeito com deficiência, que necessita de recursos específicos para ter um ensino de equidade.²

O professor do AEE precisa estar atento em relação ao que adaptar, e como será sua aplicabilidade, orientar a família e os professores-referência do aluno de como proceder, verificar quais as tecnologias acessíveis à família e quais os benefícios para o aluno. Para o sucesso da aprendizagem, é preciso que o professor domine algumas ferramentas tecnológicas, conheça seu aluno e as suas reais potencialidades e possa ser um bom interlocutor entre a família e a escola. Lembrando-se que tudo está acontecendo no ambiente familiar, de forma muito peculiar, mediado por adultos que não são seus professores. Oportunizar situações de aprendizagem usando as tecnologias pode atender às demandas de especificidades e particularidades, promovendo desenvolvimento, mas podem, também, se tornarem um entrave, gerando ainda mais tensão na família. Dependendo da deficiência, a família também não terá condições mínimas de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem proposto, demandando muito mais do que um computador, *smartphone* e internet. Nesses casos, outras ações precisam ser pensadas.

Destaca-se que grande parte dessa população enfrenta muitas dificuldades, defrontando-se com gastos altos e menos oportunidades de renda (Unicef, 2013), e dependendo da deficiência, considerando o agravamento pelo contexto pandêmico, talvez seja necessário acionar a rede de proteção social, para que subsidie recursos através do poder público, e a família possa sentir-se acolhida e com direitos igualitários, tendo supridas as necessidades básicas de alimentação, comunicação e inserção social. Em certas situações, os profissionais da escola precisarão comunicar-se com assistentes sociais ou agentes de saúde, ainda que também remotamente, para que estes tenham ciência e possam acionar mecanismos de ajuda.

Por fim, destaca-se que essas crianças e jovens não aprendem sós, necessitando de intermediação pedagógica para que compreendam o que está sendo proposto, e nesse

² Trata-se de um ensino que prima por adequações justas diante de qualquer situação ou barreira, visando torná-lo acessível a qualquer sujeito.

sentido conclui-se que, num contexto de ensino remoto, como o vivenciado agora, é possível que ocorra um maior nível de distanciamento entre o que é ensinado e o que é, de fato, aprendido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola inclusiva defende a premissa de que todos os seus alunos aprendam. Assim, proporcionará a cada um o acesso igualitário a um currículo básico, adaptado de acordo com as singulares e necessidades educacionais. Consequentemente, um currículo inclusivo é aquele pensado por uma equipe escolar que partilha o cotidiano, valoriza a diversidade e trabalha colaborativamente. É preciso promover recursos e reais possibilidades de aprendizagem para nomear-se inclusivo pois, conforme Glat (2011), um currículo que não atende as especificidades do sujeito é um currículo que gera a exclusão.

O manuseio das ferramentas tecnológicas pelo professor do AEE de forma segura é algo imprescindível neste momento, pois além de adaptar situações de aprendizagem conjuntamente com os professores dos alunos, precisam intervir à distância, atentos a uma previsibilidade de possíveis situações no curso do que é proposto. Gomes e Barbosa (2006) sinalizam sobre um possível despreparo de professores para atender esse alunado, o que se evidencie ainda mais diante da situação de um ensino não presencial, refletindo nas expectativas do trabalho.

Conclui-se que, neste momento de pandemia, torna-se ainda mais necessário que a escola trabalhe de forma colaborativa e com a família para a troca constante de informações, orientando-os com relação às particularidades dos processos de aprendizagem dos filhos, e uma satisfatória organização de estratégias e atividades acessíveis, buscando a inclusão sustentada por princípios de equidade.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. Incluir sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 275-298.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, 18 set. 2008, p. 26

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 nov. 2011, p. 12. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 9.057/2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 26 maio 2017, p. 32017.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. [online]. 28 abr. 2020a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020**. [online]. 2020b. 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 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portal Coronavírus COVID-19**. [online]. 2020c. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara emergência em saúde pública de importância nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, ed. 24-A, seção 1 – Extra, p. 1, 4 fev. 2020d. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 10 jun. 2020.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. *In*: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em 7 jun. 2020.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, 2006.

IBGE. **Análise dos resultados**. Relatório 2018. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf. Acesso em 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru: Editora Práxis, 2007.

ROZEK, M. Subjetividade, formação e educação especial: configurações nas políticas de inclusão escolar. *In*: BAPTISTA, C. R. **Escolarização e deficiência**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015.

SCHUELER, P. **O que é uma pandemia**. Portal Fiocruz. [online]. 23 mar. 2020. Disponível em <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em 10 maio 2020.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação Mundial da Infância 2013**: Crianças com deficiência. Nova Iorque: Unicef, 2013. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2013_d_eficiencia.pdf. Acesso em 10 jun. 2020.