

Inclusão em escolas do campo durante a pandemia

Kaliane Katia de Lima Santosⁱ 

Universidade Federal do Piauí, Picos, PI, Brasil

Lauro Araújo Motaⁱⁱ 

Universidade Federal do Piauí, Picos, PI, Brasil

Resumo

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da covid-19 e por desafios impostos por esse momento, entre os quais está o de garantir a inclusão dos alunos da educação especial na modalidade remota, adotada durante esse período. É nesse contexto que o presente artigo investigou como uma escola do campo localizada no município de São João da Canabrava, no interior do Piauí, articulou-se para promover a inclusão dos alunos com deficiência, durante a pandemia. A análise foi feita por meio de revisão bibliográfica de trabalhos que estivessem alinhados a essa temática e de análise dos documentos produzidos pelo município durante esse período. Os resultados obtidos evidenciaram que, embora a Secretaria de Educação do município planejasse ações inclusivas de adaptação e desenvolvimento de recursos pedagógicos voltados aos alunos da educação especial, tais ações não se concretizaram na prática, pois alguns documentos demonstram que nada nesse sentido foi realmente feito.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino remoto. Inclusão em escolas do Campo. Pandemia de covid-19.

Inclusion in rural schools during the pandemic

Abstract

The years 2020 and 2021 were marked by the COVID-19 pandemic and the challenges imposed by that moment, among which is to ensure the inclusion of special education students in the remote modality, that was adopted during this period. It is in this context that the present article investigated how a rural school in São João da Canabrava, in the countryside of Piauí, articulated itself to promote the inclusion of students with disabilities during the pandemic. The analysis was carried out through a bibliographic review of works that were aligned to this theme and analysis of documents produced by the municipality during the pandemic. The results obtained showed that, although the Municipal Education Department planned inclusive actions to adapt and develop pedagogical resources aimed at special education students, such actions did not materialize in practice, as some documents demonstrate that nothing in this direction was actually done.

Keywords: Special education. Remote Teaching. Inclusion In Rural Schools. Covid-19 Pandemic.

1 Introdução

A pandemia provocada pelo novo coronavírus, iniciada no Brasil em março de 2020, provocou mudanças consideráveis nos modos de se fazer educação, tanto no que se refere aos modos de ensinar como ao de aprender em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, alterando rotinas, currículos, horários e projetos escolares. Tais mudanças impactaram diretamente na garantia do direito constitucional à educação escolar de todos os alunos, indistintamente, como assegura a legislação vigente no país (C.F. 1988; LDB nº 9.394/96; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Plano Nacional de Educação; dentre outras).

Diante da necessidade de distanciamento social como medida de contenção do vírus, as instituições educativas, principalmente as escolas e universidades, precisaram se adaptar e passaram a oferecer o ensino na modalidade a distância, ou de maneira remota, como única alternativa viável no momento, para que pudessem garantir o mínimo de aprendizagem para os alunos. O ensino remoto, no entanto, foi se revelando inacessível ou pouco viável para uma parcela considerável de alunos (os que não possuem os equipamentos necessários para assistir às aulas; os que não têm espaço físico adequado, os que não possuem conectividades apropriada ou, mais especificamente, aqueles alunos que não conseguem acessar as atividades por não serem adaptadas as suas necessidades, como é o caso dos alunos com deficiência), conforme pode ser conferido nos dados de uma pesquisa realizada pelo Data Senado em julho de 2020. Essa pesquisa revela que:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) “tiveram as aulas suspensas devido” à “pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões)” passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, “26% dos alunos” que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA DO SENADO, 2020).

Reconhecendo os problemas causados pela pandemia no Brasil e tendo em vista a necessidade de orientação e normatização das atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas nesse período, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação elaboraram dois dispositivos orientadores para os sistemas e as instituições de ensino para a retomadas das

atividades escolares. O Parecer N° 05/2020 propunha a reorganização das atividades acadêmicas, flexibilizando períodos, dias e horários letivos para efetivação das aulas, com o propósito de os alunos da Educação Básica não perderem o ano letivo; e o Parecer N° 11/2020 trata das Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais no contexto da Pandemia. Tais dispositivos, por mais bem-intencionados que possam ter sido, quando de sua elaboração, acabaram por restringir o acesso e a participação dos alunos com deficiência no processo de escolarização, principalmente com o Parecer nº 11/2020, que só foi alterado pelo CNE após muitas repercussões negativas na sociedade.

Com relação ao trabalho realizado pelos professores da Educação Especial, Torres e Borges (2020) verificaram uma maior intensificação do trabalho docente e uma diminuição da participação dos estudantes com deficiência, apresentando um impacto negativo na oferta de ensino a esse público, conforme pode ser constatado nos dados da Agência Brasil, que registrava que, no ano de 2018, o número de alunos matriculados nas escolas regulares de Educação Básica, no Brasil, chegou a aproximadamente 1,2 milhões. Destes, 92,1% dos alunos da Educação Especial estavam incluídos em salas de aula comuns. (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Essa configuração desafiante, gerada pelo processo de inclusão dos alunos da Educação Especial na escola, já fazia parte do contexto educacional, mas, com a Covid-19, essa realidade ganhou novas proporções e ampliou os riscos de retrocessos, acentuando a exclusão institucionalizada. Torres e Borges (2020) argumentam que o contexto atual se apresenta como mais um elemento desafiador a ser somado aos obstáculos tradicionais da Educação Especial na escola, com grandes chances de reforçá-los e comprometer a atuação do professor de Educação Especial.

Partindo dessas inquietações que foram se configurando durante todo o ano de 2020 e início de 2021 com relação aos modos como a educação e a escola, principalmente as escolas do campo, foram se organizando para garantir o direito a educação na pandemia, delineamos a seguinte questão-problema: como as escolas

do campo se organizaram para assegurar a inclusão e a aprendizagem dos alunos com deficiência/NEE, durante a pandemia? A problemática torna-se atual e pertinente num cenário em que muitas escolas do campo estão sendo fechadas nesse período, pela quase inexistência de salas de atendimento pedagógico especializado, para atender os alunos com deficiência e, principalmente, porque muitos dos alunos, com e sem deficiência, tiveram seu direito à educação restringido e limitado.

4

2 Metodologia

O presente estudo utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica e a análise documental, sendo ambas de fundamental relevância para a investigação, pois como ressalta Sá-Silva et. al (2009, p. 2),

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

A pesquisa iniciou-se com a revisão bibliográfica que considerou os trabalhos publicados no biênio (2020 e 2021) e que estivessem disponíveis nas cinco primeiras páginas de busca do site de buscas google acadêmico em dezembro de 2021.

No site de buscas, utilizou-se o descritor “Educação Especial na pandemia” com a qual foram obtidos 49 resultados, entre artigos, estudo de caso, informes e nota técnica. Desse total, após uma leitura minuciosa, apenas 21 trabalhos foram considerados relevantes para a análise bibliográfica, sendo os demais, 28 títulos, descartados dessa pesquisa, por não estarem em consonância com a temática investigativa.

Após esse levantamento e a seleção do material a ser utilizado, iniciou-se o trabalho de leitura, fichamento e síntese de cada um dos títulos selecionados. Estes foram agrupados em quatro categorias para análise: Políticas públicas (06),

Condições de ensino (06), Relação família e escola (06), e Atendimento educacional especializado (AEE) (03), onde se pode ter algumas constatações acerca de como tem sido a educação inclusiva no Brasil durante a pandemia, principalmente no que diz respeito à escassez de pesquisas que tratem do assunto específico em escolas do campo, onde há uma maior falta de acesso a recursos tecnológicos, falta de políticas públicas voltadas a essa clientela, falta de Atendimento Educacional Especializado, configurando uma situação de desigualdade social e de vulnerabilidade ainda maior do que a dos sujeitos da cidade.

Após a etapa de revisão bibliográfica, a partir da qual ampliou-se a visão sobre educação inclusiva durante a pandemia a nível nacional, passou-se para a última etapa, que consistiu na análise dos documentos elaborados durante os anos de 2020 e 2021, pelo município de São João da Canabrava. O referido município está localizado a 350 km da capital Teresina, possui uma área territorial de 480.537 km² e possui uma população de 4. 619 habitantes, sendo que 72,27% destes, residem em área rural, segundo dados do IBGE (2019).

Os documentos analisados foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de São João da Canabrava e consistem em 02 (dois) decretos, 01 (um) plano de ação pedagógica 2021, e 09 (nove) relatórios de acompanhamento do AEE. Sendo que, no ano de 2020 não houve nenhum decreto oficial orientando o trabalho na educação, o que se configura como uma lacuna relevante.

A análise documental foi dividida em três categorias, de acordo com a natureza do documento a ser analisado, sendo elas: Decretos Municipais (02), Plano de ação pedagógica 2021 (01) e Relatórios do AEE (09), sendo esta última categoria composta de nove relatórios que foram divididos por aluno.

3 Resultados e Discussões

Os resultados apontam para um agravamento das condições de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE (Público-alvo da Educação Especial) e, em muitos casos, para uma regressão da inclusão durante a pandemia. Estes estudantes, além de terem que lidar com a falta de acessibilidade tecnológica e a falta de adaptação

com relação às ferramentas tecnológicas para atender às múltiplas deficiências existentes, bem como suas singularidades, ainda tiveram que lidar com a falta de políticas públicas para períodos emergenciais como o atual, com o desgaste emocional das famílias que, na maioria dos casos, se encontram em dificuldades, em alguns casos, de dar conta de todas as demandas impostas pela pandemia, inclusive a aprendizagem de seus filhos, a falta da interação social nas relações humanas, tão essenciais para a construção dos processos de aprendizagem.

6

Esses problemas encontrados em diversos estudos sobre a educação escolar dos alunos PAEE do Brasil durante a pandemia refletem também a realidade constatada no município de São João da Canabrava, pois, segundo dados do IBGE (2020), o município apresenta um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) médio de 0,559, apenas 6,7% de sua população com ocupação profissional, e 69,4% de residências sem acesso a saneamento básico adequado, o que mostra que o município apresenta problemas sociais como a maior parte dos municípios brasileiros. Esses dados constituem fatores agravantes que se manifestam negativamente nas condições de vida das famílias e, conseqüentemente, no acesso a uma educação de qualidade.

Como acontece muitas vezes, a falta de políticas públicas para melhorias de condições básicas de saúde, moradia ou renda estão intrinsecamente ligadas à educação e sua qualidade. Nesse ponto, os decretos, que, de certa forma, são uma ferramenta que pode contribuir para algumas políticas públicas, não se constituíram como tal na inclusão educacional do município, pois, inicialmente, nos decretos publicados pelos órgãos competentes do município, não houve considerações ou orientações acerca da educação especial para o período pandêmico, nem mesmo o decreto da Secretaria Municipal de Educação fazia referência a essa modalidade de ensino. Situação preocupante, pois de acordo com o instituído pelo Art. 59 inciso I, da LDB:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] (BRASIL, 1996).

Apesar da instrução do decreto, nesse primeiro momento, não se observou o cuidado de incluir a educação especial como prioridade, nem mesmo uma citação das adequações direcionadas aos alunos PAEE, mesmo o documento tratando justamente de adequações da rede municipal de ensino para o período pandêmico. Em contrapartida, no Plano de Ação Pedagógica de 2021, parece ter havido uma correção do que faltou aos decretos anteriores, pois houve uma preocupação de dedicar pontos específicos à educação especial e às adequações necessárias a esse público, deixando claro que se havia pensado previamente sobre a necessidade de as adequações feitas durante a pandemia não serem apenas aos alunos com desenvolvimento típico, que compõem a maior parte dos estudantes, mas pensando também nos que apresentam desenvolvimento atípico e que, mesmo sendo uma minoria, requerem um maior cuidado e adequações mais específicas para que possam ter a garantia de caminhos, ainda que distintos ou mais sinuosos, que possibilitem a construção da aprendizagem.

O Plano de Ação Pedagógica 2021 traz algumas ações e recursos necessários, entre os quais estão a adaptação de materiais pedagógicos e prontuário de atendimento multiprofissional. Essa é uma questão crítica que parece apontar para a não efetivação das adequações para a educação especial na prática. Isso porque tais ferramentas, como o prontuário de atendimento multiprofissional e as adaptações de material pedagógico, não dependem apenas do professor de sala de aula regular, mas também da colaboração de profissionais, principalmente do AEE, como descrito no documento Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, já que o “AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 1).

A despeito das funções do AEE descritas nos documentos, os relatórios da escola investigada não deixam claro se houve o exercício de todas essas atribuições, ou pelo menos daquelas consideradas principais, como é a de organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Isso porque, ao longo de dois anos (2020

e 2021), há pouquíssimas ações descritas nos relatórios. Todos descrevem apenas o que o aluno é ou não capaz de fazer em cada área do conhecimento, e em nenhum momento constam recursos a serem utilizados para eliminar as barreiras encontradas por esses alunos que justifiquem o não progresso em alguns níveis, aliás sequer fica claro se o profissional identificou tais barreiras e quais objetivos o aluno deveria atingir em seu desenvolvimento.

8

Também é importante ressaltar que os relatórios trazem uma mesma perspectiva do que o aluno sabe ou não fazer, sabe ou não identificar, durante os dois anos, sendo que o Plano de Ação Pedagógica 2021 só foi construído no ano de 2021, ficando uma lacuna em termos de orientações para o ano de 2020, já que não foi disponibilizado nenhum documento desse período para a pesquisa. Este fato leva os pesquisadores a questionarem se tais orientações da Secretaria Municipal de Educação em relação à educação especial foram de fato consideradas e seguidas pelo AEE, já que o profissional responsável pelo serviço, repetiu nos relatórios, o registro das mesmas atividades, sem acrescentar nem alterar, todas as atividades desenvolvidas no ano anterior, como se não houvesse uma determinação da SME de adequações mais específicas aos alunos PAEE.

Outro ponto a ser discutido é a falta de alguns elementos importantes nos relatórios, como o ano letivo que os estudantes estão cursando, idade (já que alguns podem estar cursando um ano não referente a sua idade) e identificação das necessidades especiais. As duas primeiras informações, ano que está cursando e idade são importantes e fundamentais para traçar alguns parâmetros, pois, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, o indivíduo com necessidades educacionais especiais deve ter as mesmas metas educacionais que o indivíduo sem necessidades especiais, com a única ressalva de que atingir essas metas demandará recursos especiais e tempo (VIGOTSKI, 1993). Mas a falta dessas informações no relatório oferece indícios de que dificilmente tais metas tenham sido estabelecidas.

4 Considerações finais

Diante dos problemas evidenciados por diversos autores, como a falta de políticas públicas, das precárias condições de ensino remoto, da falta de assistência e preparo das famílias para que se sentissem seguras para desempenhar a mediação das atividades de seus filhos especiais, que exigem uma melhor adaptação, e de interação entre AEE e demais profissionais ou, em alguns casos, da falta de clareza sobre se houve esse acompanhamento, fica nítida a falácia do ensino remoto, no que diz respeito à educação especial no município investigado, pois a inclusão é indispensável para o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência e, sem a garantia e efetivação primordial desse direito, todos os outros ficam comprometidos.

Não obstante essa realidade trazida por vários autores sobre muitos municípios brasileiros, essa pesquisa mostra que o ensino remoto evidenciou diversas fragilidades do sistema educacional brasileiro e, em especial, dos problemas de inclusão dos alunos da educação especial em uma escola do campo do interior do Piauí, pois, diante dos documentos analisados e das políticas nacionais que resguardam as atribuições legais do AEE, percebe-se que mais uma vez a inclusão desses alunos parece estar apenas no papel e, nesse caso, em apenas um plano de ação escolar, que, na prática, parece não ter sido capaz de efetivar as políticas de inclusão a que se propôs. Isso porque o AEE, quando bem desenvolvido, é um importante meio de inclusão educacional do aluno PAEE, tornando-se um aliado essencial do professor da sala regular e de seu aluno com necessidades educacionais especiais, ajudando-os a construir uma aprendizagem adequada e significativa que permita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porém não foi o que se notou nos relatórios analisados. Neles não se manifestam adequações ao currículo, ferramentas ou recursos que poderiam melhorar a aprendizagem desses alunos, principalmente em um momento tão crítico como a pandemia.

Diante disso é vital repensar formas de assegurar a inclusão dos alunos PAEE, pois, mesmo diante de problemas trazidos à superfície com a pandemia, não se pode negar o direito desses alunos de terem acesso a recursos adequados de aprendizagem, quando esses são, de alguma forma, disponibilizados pelo poder

público, mesmo que isso não dependa de uma única esfera. Falar de inclusão vai além de os alunos da educação especial estarem inseridos no sistema educacional, apenas como dados estatísticos. O processo de inclusão exige, como elucidado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a compreensão de que, “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (alínea 1). É necessária também a compreensão de que sem essa garantia básica e fundamental se compromete todo um futuro do educando.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais.** Publicado em 31/01/2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantescom-necessidades-especiais>. Acesso em: 19 jun. 2020

AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. **DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia.** 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 10 set. 2020

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer nº 5/2020. Aprovado em: 28/04/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11/2020.** Aprovado em 07/07/2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-11-2020.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica.** 2008.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividade remota. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, nº 30, p. 824-841, set./dez. 2020.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

VYGOTSKY, L.S. **Problemas fundamentais de la defectologia**. [S.L.], 1993.

ⁱ **Kaliane Katia de Lima Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8239-8520>
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Graduanda em Educação do Campo/ Ciências da Natureza.

Contribuição de autoria: Elaboração inicial do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4434345712247567>

E-mail: kalianekatia3@ufpi.edu.br

ⁱⁱ **Lauro Araújo Mota**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9327-6687>
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutor em Educação (UNICAMP).

Mestre em Educação-PUC Campinas. Licenciado em Pedagogia (UECE). Líder do grupo de Pesquisa Psicologia, Educação e Desenvolvimento Humano- UFPI

Contribuição de autoria: Co- autoria do texto e revisão geral do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1200396048178203>

E-mail: lauro.mota@ufpi.edu.br

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

SANTOS, Kaliane Kátia de Lima; MOTA, Lauro Araújo. Inclusão em escolas do campo durante a pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.