



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6474 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT15 - Educação Especial

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Sheila de Quadros Uzêda - UFBA - Universidade Federal da Bahia

### **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**Palavras-chave:** Inclusão. AEE. Acessibilidade. Educação Infantil. Pandemia.

#### **1 INTRODUÇÃO**

O paradigma de suporte que fundamenta o movimento de inclusão escolar prevê que a escola deve se modificar para atender às especificidades da cada criança. Enquanto o movimento de integração defendia que a criança precisaria ser preparada para frequentar a escola comum e para tanto deveria ter condições de acompanhar o trabalho proposto para toda a turma, a perspectiva inclusiva defende que o contexto é que deve ser modificado para atender às necessidades dos estudantes. Ou seja, a diversidade é compreendida como marca constitutiva do grupo social e a criança com deficiência ou qualquer outra condição deve ser acolhida em sua particularidade, tendo seu ritmo e estilo de aprendizagem respeitados.

De acordo com Mendes (2010), no Brasil, o movimento de integração escolar, que pretendia ampliar o acesso à escola pública, acabou por contribuir para a proliferação de classes especiais. Em sua opinião:

[...] estabelecendo um mecanismo mais sutil de exclusão, houve o fortalecimento do sistema paralelo e segregado de ensino, que nem trouxe benefícios políticos nem atendeu aos objetivos para os quais elas foram criadas tal como propagada integração escolar social dos alunos com deficiência.

O cenário mundial foi se modificando e documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) impulsionaram o debate em torno da inclusão, tendo ressonância no contexto brasileiro. Observou-se uma profusão de documentos legais, a partir da década de 1990, que anunciavam ou defendiam a perspectiva inclusiva. Mas um longo caminho tem sido trilhado visando delinear e implementar os princípios da inclusão e superar os modelos anteriores que não lograram êxito. Entretanto, a proposta de integração escolar ainda vigorou em alguns documentos legais na referida década.

Dentre eles, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.694/96, em seu artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Além disso, o referido documento prevê a oferta de oportunidades educacionais em consonância com as características dos estudantes. Entretanto, a LDBEN ainda preserva um aspecto controverso quando afirma que o atendimento educacional especializado (AEE) será feito em classes, escolas ou serviços especializados “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996, s/p).

Esse ponto bastante criticado foi abordado em documentos posteriores, como as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 2/2001) as quais determinam em seu art. 2º que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Além disso, anuncia o caráter complementar e suplementar do atendimento educacional especializado, no entanto, admite a possibilidade do AEE ser substitutivo ao ensino regular, o que acaba por fragilizar a proposta inclusiva prevista no seu artigo 2º.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), importante documento na consolidação da proposta de inclusão escolar, dentre outros aspectos, por trazer um panorama do avanço da Educação Especial na perspectiva inclusiva, evidenciando o aumento expressivo no número de matrículas na rede regular de ensino e por definir o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), afirmando que têm direito ao suporte da Educação Especial, os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (atualmente denominado transtorno do espectro autista) e com altas habilidades/superdotação. Na opinião de Giroto, Poker e Vitta (2018) a definição do PAEE permitiu que a Educação Especial se organizasse enquanto modalidade transversal de ensino, ou seja, perpassando todos os níveis e etapas do ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Neste sentido, a política prevê que o atendimento educacional especializado (AEE) ocorra nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que devem situar-se preferencialmente nas escolas comuns, mas também podem estar localizadas nos centros especializados ou em outros espaços que ofereçam o AEE. Dito isto, o processo de inclusão escolar deve ter início desde a Educação Infantil, tendo em vista a entrada da criança na escola ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Dessa forma, neste estudo optou-se por priorizar a Educação Infantil, entendendo a relevância desta etapa do ensino para o desenvolvimento infantil e buscou-se refletir sobre as condições de aprendizagem ofertadas para as crianças PAEE no período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19. Quais os impactos gerados pela suspensão das atividades presenciais no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças na Educação Infantil, especialmente o trabalho dirigido às crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades? A partir dessa questão de investigação, foram delineados os seguintes objetivos geral e específicos:

### **Objetivo Geral**

Analisar como tem ocorrido o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças público alvo da educação especial, durante o período da pandemia do COVID-19,

nas escolas de educação infantil da rede municipal de Salvador-BA.

### **Objetivos específicos**

- Conhecer a forma de trabalho adotada e as atividades propostas pelos(as) professores(as) durante o período de isolamento social.
- Verificar se os(as) professores(as) tiveram suporte do atendimento educacional especializado para desenvolver as atividades com os estudantes PAEE.
- Identificar se foi garantida a acessibilidade na elaboração das atividades destinadas às crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Para alcançar tais objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, na qual participaram quatro professoras de Educação Infantil, da rede municipal de Salvador-BA. A seleção das participantes se deu por amostra de conveniência. As professoras foram informadas sobre a natureza e objetivos da pesquisa e consentiram em participar. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas norteadas por um roteiro previamente elaborado. Tais entrevistas foram concedidas através de ligação telefônica, em função das restrições de contato social deflagradas pela pandemia e os relatos foram gravados. Posteriormente procedeu-se à transcrição das entrevistas, a fim de garantir a fidedignidade das informações colhidas. Os dados coletados foram categorizados por meio da análise de conteúdo e serão apresentados sucintamente na seção intitulada Resultados da Pesquisa.

Antes da apresentação dos resultados, na seção seguinte, é desenvolvida a temática e são citados os documentos oficiais publicados neste período de isolamento social que visavam nortear as ações educativas em face da pandemia e da consequente suspensão das atividades presenciais. Por fim, o trabalho traz a conclusão e as referências que fundamentaram esta pesquisa.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

No início do ano de 2020, deflagrou-se uma grave crise sanitária de alcance mundial em decorrência da infecção pelo novo coronavírus, tecnicamente identificada como *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV-2)* ou Síndrome Respiratório Aguda Grave 2. Essa enfermidade foi identificada na China em dezembro de 2019 e ficou conhecida também como *Coronavirus Disease 2019* ou simplesmente COVID-19. Sem tratamento farmacológico eficaz e com grande poder de contágio, a doença disseminou-se rapidamente, levando à situação de pandemia (LINHARES e ENUNO, 2020).

Apesar de existirem poucos dados científicos sobre os impactos do isolamento social no desenvolvimento infantil, Linhares e Enuno (2020) referem um estudo realizado na China e apontam os seguintes resultados:

[...] o confinamento em casa de 220 milhões de crianças e adolescentes chineses, incluindo 180 milhões de estudantes de escolas primárias e secundárias e 47 milhões da pré-escola, provocará impactos psicológicos, na medida em que estão sujeitos a estressores, tais como duração prolongada, medo de infecção, frustração e tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas, amigos e professores, falta de espaço pessoal

em casa e a perda financeira da família. (p. 3).

Percebe-se que as crianças em idade pré-escolar podem vivenciar de diversas formas os efeitos da pandemia e do consequente isolamento social. Ficar confinadas em casas, em tão tenra idade, por tempo prolongado e privadas do convívio com outras crianças, oportunizado principalmente pela escola, são situações que podem gerar impactos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

As escolas foram obrigadas a repensar sua forma de trabalho, sem que os educadores tivessem tempo nem formação adequada para isso. A situação que se instaurou de forma tão abrupta, levou ao fechamento das creches e pré-escolas e instou os educadores e o sistema de ensino como um todo, a ofertar alternativas para viabilizar a continuidade dos trabalhos pedagógicos pensados para cada etapa ou nível do ensino. Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 5/2020, visando garantir atendimento essencial às crianças pequenas e evitar retrocessos cognitivos, corporais e sócio emocionais. O parecer sugere ainda que as escolas desenvolvam materiais com atividades educativas para serem realizadas pelas crianças em casa e que os professores se aproximem virtualmente das famílias para orientá-las sobre a realização de atividades (BRASIL, 2020).

Nesse contexto caótico, encontram-se as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, que já experimentam no ensino presencial várias barreiras à aprendizagem. O período de isolamento social pode configurar uma situação de maior vulnerabilidade para as crianças PAEE, por isso, medidas devem ser adotadas para garantir condições favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento para esse público.

[...] políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência durante o período da pandemia da covid-19 precisam considerar que, independentemente da complexidade do momento em que vivemos, a preservação do direito à educação deve ser a premissa prioritária para a criação de quaisquer medidas e procedimentos. Gestores públicos, diretores de escolas e educadores têm o papel de cuidar para que os estudantes com deficiência não sejam excluídos, desmotivados ou deixem de estudar. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p.49).

No entanto, o cenário desvelado pelos relatos das participantes desta pesquisa traduz uma realidade bem diferente e as medidas anunciadas nos documentos oficiais, apesar de essenciais, não estão sendo devidamente atendidas, como será possível perceber na análise dos dados apresentada na seção seguinte.

### 3 RESULTADOS DA PESQUISA

As professoras participantes atuavam na rede pública de ensino, tinham de 6 a 19 anos de experiência como docentes e possuíam crianças público alvo da educação especial em suas turmas, conforme ilustra o quadro 1, que traz a caracterização das participantes.

**Quadro 1** - Caracterização

P	Idade	Estado	Titulação	Tempo de docência na EI	Idade Crianças	PAEE

P1	41	BA	Pedagoga Especialização.	/6 anos	4 anos	C1: TEA C2: TEA C3: DMu C4: Diagnóstico desconhecido
P2	39	BA	Pedagoga Especialização.	/19 anos	4 anos	C5: DI (S. de Down) C6: DMu – SCZV C7: DMu – SCZV
P3	65	BA	Pedagoga.	12 anos	5 anos	C8: DV (Baixa Visão)
P4	53	BA	Pedagoga Especialização.	/16 anos	5 anos	C9: TEA

Elaboração: Própria autora. Legenda: P: Participantes; C: Criança. EI – Educação Infantil. TEA – Transtorno do Espectro Autista, DMu – Deficiência Múltipla, DI - Deficiência Intelectual, SCZV – Síndrome Congênita do Zika Vírus e DV- Deficiência visual.

O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n. 5/2020, propôs “a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares”. Ao questionarmos as professoras sobre o trabalho pedagógico desenvolvido durante a pandemia é possível identificar que a sugestão do CNE vem acontecendo de maneiras diversas. Através da disponibilização de atividades impressas pela escola, em que as famílias vão até a unidade escolar buscar as atividades para serem realizadas em casa e também ocorreram atividades remotas por meio do uso de redes sociais para envio de vídeos, sugestão de atividades e brincadeiras, além de aulas virtuais.

As entrevistadas relataram o esforço para manter o trabalho pedagógico, de forma não presencial, tendo em vista as peculiaridades da faixa etária dos estudantes. Elas apontaram alguns obstáculos para que o trabalho remoto acontecesse, destacando principalmente a dificuldade de acesso à internet e/ou a dispositivos de comunicação (celular, tablet, computador etc.) por muitas famílias. A condição socioeconômica das famílias apareceu como fator que limitava o acesso das crianças às atividades propostas por meio virtual, bem como figurou uma preocupação por parte das professoras, quanto ao impacto para o desenvolvimento das crianças, confinadas em espaços pequenos, por vezes sem os estímulos adequados, durante o período de isolamento social que se prolongou em demasia. Como muitas famílias não compareceram às escolas para buscar as atividades, as escolas vincularam a entrega das atividades impressas ao momento de distribuição de cestas básicas (benefício social concedido durante a pandemia).

As professoras relataram que não tinham devolutivas da escola e das famílias sobre a realização das atividades propostas e especificamente sobre as crianças PAEE elas não souberam informar se estes estudantes estavam tendo acesso às atividades impressas ou às vídeo aulas. Quando questionadas se receberam algum suporte especializado, as entrevistadas afirmaram que não tiveram suporte de profissionais do atendimento educacional especializado, nem da secretaria de educação para refletir sobre o tipo de atividade ou de recursos necessários a fim de garantir a acessibilidade do material pedagógico enviado às crianças. Em geral, as atividades foram elaboradas de modo igual para toda a turma, nenhum apoio ou recurso diferenciado foi proposto, o que significa dizer que os estudantes PAEE não

foram contemplados em suas necessidades específicas. Esse fato retrata a inobservância das prerrogativas legais e das recomendações oficiais para este período de pandemia, as quais afirmam que “O AEE deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas” (BRASIL, 2020, p. 14 e15). Contudo não foi esta a realidade constatada pelos discursos das professoras entrevistadas neste estudo.

#### **4 CONCLUSÃO**

Durante o período de suspensão das aulas presenciais, atividades de cunho remoto foram disponibilizadas, sendo adotado por algumas instituições escolares, atividades impressas, vídeo aulas e sugestões de brincadeiras e atividades que poderiam ser realizadas no ambiente domiciliar. Tanto os vídeos quanto as sugestões de brincadeiras e atividades foram encaminhadas através de aplicativos e redes sociais. Apesar dos esforços das professoras em obter *feedback* das atividades propostas, o contato com as crianças e as famílias não ocorreu a contento.

A condição socioeconômica foi apontada como fator limitador para o acesso às atividades propostas, visto que as famílias não possuíam recursos de tecnologia suficientes (aparelhos tecnológicos, pacote de dados, acesso a redes sociais etc.). Em relação às crianças PAEE, a ausência de recursos e suporte especializados e de atividades acessíveis foram aspectos relatados por todas as participantes.

Respondendo aos objetivos propostos neste estudo, foi possível conhecer de que modo o trabalho pedagógico transcorreu na realidade do grupo investigado, tendo sido adotado preferencialmente o envio de atividades impressas e de vídeo aulas. Quanto ao suporte especializado, observou-se que as professoras entrevistadas não tiveram apoio especializado, nem acesso a recursos diferenciados para planejamento e elaboração das atividades acessíveis, o que denota a condição de invisibilidade e exclusão dos estudantes PAEE.

Novos estudos desta natureza se mostram necessários para ampliar a investigação sobre os impactos do isolamento social decorrente da pandemia para o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, particularmente, no que se refere às barreiras de acessibilidade vivenciadas pelos estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades, no contexto do ensino remoto.

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, 2020.

GIROTTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. 10 Anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Debate: Trajetória, Limites e Desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 711-715, dez. 2018.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19**: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 20 de jul de 2020.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**. vol. 37. Campinas. SP. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2020000100510&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2020000100510&script=sci_arttext). Acesso em 21 de jul de 2020.

MENDES, Enicéia Golçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara –SP: Junqueira e Marin, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.