

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA:
ANÁLISE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF THE
PANDEMIC: ANALYSIS OF THE STATE OF MINAS GERAIS**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN EL CONTEXTO DE LA
PANDEMIA: ANÁLISIS DEL ESTADO DE MINAS GERAIS**

Elisangela Marcela Beilfuss¹

<https://orcid.org/0009-0008-6965-1668>

Universidade Cidade de São Paulo, Brasil

elisangelabeilfuss@hotmail.com

Cristiane Makida Dyonisio²

Universidade Cidade de São Paulo, Brasil

doutoradomakida@gmail.com

Roberto Gimenez³

<https://orcid.org/0000-0002-4953-5941>

Universidade Cidade de São Paulo, Brasil

roberto.gimenez@unicid.edu.br

Resumo

A disseminação do COVID-19 acarretou transformações sociais, educacionais e pessoais em decorrência do isolamento e distanciamento social. Durante mais de um ano as escolas precisaram se reinventar e buscar novas alternativas para que o processo de ensino não ficasse estagnado. Os governos estaduais buscaram alternativas em meio ao caos da pandemia para não interromper os estudos dos alunos das redes públicas de ensino, ações que muitas vezes receberam inúmeras críticas. Essa nova modalidade de educação trouxe à margem a questão da desigualdade social e enfatizou a inclusão como uma realidade presente e que precisa de um olhar atento diante das práticas pedagógicas inclusivas adotadas com os respectivos alunos. O objetivo desse artigo é contextualizar o processo de inclusão enfatizando as práticas pedagógicas inclusivas no período da pandemia, com enfoque para o Estado de Minas Gerais. A revisão bibliográfica apresentou diversos pontos de destaque como o processo de inclusão escolar, as práticas pedagógicas inclusivas e as práticas pedagógicas na pandemia no Estado de Minas Gerais. Conclui-se que o período pandêmico e o isolamento social proporcionaram a criação de novas práticas pedagógicas inclusivas e a necessidade de adequação dos PETs ao currículo e as necessidades dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão; Pandemia; Práticas Pedagógicas.

¹ Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo, Brasil. Professora da Prefeitura de Passos, Brasil.

² Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo.

³ Graduação em Bacharelado em Educação Física pela Universidade de São Paulo, graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de São Paulo. Possui Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2001) e Doutorado em Educação Física por esta mesma Universidade. Pós-Doutorado em Ciências e Humanidades pela Universidade de Aysén (Chile). Atualmente é professor e coordenador do curso de Educação Física da Universidade Cidade de São Paulo e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

Abstract

The spread of COVID-19 has led to social, educational and personal transformations as a result of isolation and social distancing. For more than a year, schools needed to reinvent themselves and look for new alternatives so that the teaching process did not remain stagnant. State governments sought alternatives amid the chaos of the pandemic so as not to interrupt the studies of students in public schools, actions that often received numerous criticisms. This new type of education brought the issue of social inequality to the margins and emphasized inclusion as a present reality that needs a careful look at the inclusive pedagogical practices adopted with the respective students. The objective of this article is to contextualize the inclusion process, emphasizing inclusive pedagogical practices during the pandemic period, with a focus on the State of Minas Gerais. The bibliographic review presented several highlights such as the school inclusion process, inclusive pedagogical practices and pedagogical practices during the pandemic in the State of Minas Gerais. It is concluded that the pandemic period and social isolation led to the creation of new inclusive pedagogical practices and the need to adapt PETs to the curriculum and the needs of students with disabilities.

Keywords: Inclusion; Pandemic; Pedagogical Practices.

Resumen

La propagación del COVID-19 ha provocado transformaciones sociales, educativas y personales como resultado del aislamiento y el distanciamiento social. Desde hace más de un año, las escuelas necesitaron reinventarse y buscar nuevas alternativas para que el proceso de enseñanza no quedara estancado. Los gobiernos estatales buscaron alternativas en medio del caos de la pandemia para no interrumpir los estudios de los estudiantes en las escuelas públicas, acciones que muchas veces recibieron numerosas críticas. Este nuevo tipo de educación dejó al margen el tema de la desigualdad social y enfatizó la inclusión como una realidad presente que necesita una mirada atenta a las prácticas pedagógicas inclusivas adoptadas con los respectivos estudiantes. El objetivo de este artículo es contextualizar el proceso de inclusión, destacando las prácticas pedagógicas inclusivas durante el período de pandemia, con foco en el Estado de Minas Gerais. La revisión bibliográfica presentó varios aspectos destacados como el proceso de inclusión escolar, las prácticas pedagógicas inclusivas y las prácticas pedagógicas durante la pandemia en el Estado de Minas Gerais. Se concluye que el período de pandemia y aislamiento social propició la creación de nuevas prácticas pedagógicas inclusivas y la necesidad de adaptar los PET al currículo y las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Inclusión; Pandemia; Prácticas Pedagógicas.

1. Introdução

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é um grande desafio, a criação de leis e políticas públicas vem contribuindo e garantindo o direito ao acesso à educação. Entretanto, este é um processo gradual que encontra inúmeras barreiras para que seja efetivada e que atenda as pessoas com deficiências conforme suas necessidades.

O processo inclusivo é um tema que pode ser considerado contemporâneo e está presente no cotidiano da sociedade de maneira mais implícita no ambiente escolar. A inclusão vem caminhando ao longo dos anos com significativos avanços em diversas esferas da sociedade. A escola inclusiva é um lugar do qual todos fazem parte, todos são aceitos, todos se ajudam e são ajudados por seus colegas e membros da comunidade escolar para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (Stainback & Stainback, 1999).

Neste prisma, a estrutura da escola tradicional visa a formação dos estudantes para o mercado de trabalho, com foco no sucesso profissional e a conquista de status na sociedade. Ao passo que no momento que o estudante com deficiência é matriculado no ensino regular, esses critérios de formação precisam ser repensados, assim como o planejamento adotado em sala de aula, em vista que cada um apresenta uma forma diferente de aprender (Santana & Borges Sales, 2020).

Portanto, a educação inclusiva exige mudanças nos paradigmas sobre as metodologias e organização do ambiente escolar. A escola prepara-se para acolher o estudante com deficiência no aspecto pedagógico, na capacitação dos profissionais e na adequação da estrutura física. Uma escola se torna inclusiva quando toda a comunidade escolar se envolve no processo, em que todos têm a sua participação valorizada apesar das limitações e dificuldades. A inclusão direciona o olhar para as habilidades e capacidades dos indivíduos não se limitando nas dificuldades (Santana & Borges Sales, 2020).

Isto posto, o que norteará o processo de ensino aprendizagem desses alunos é a atenção nas suas potencialidades em prol da formação do sujeito voltada para a cidadania e para uma vida autônoma. Para isso, é importante a aproximação das práticas pedagógicas com a realidade do estudante, ou seja, usar-se do seu cotidiano e atividades da vida diária no processo de aprendizagem.

A adoção de elementos práticos do seu dia a dia, principalmente em casos de deficiências mais graves que precisam de um processo de adaptação mais específica e diferenciada. Conforme a afirmação de Glat (2007, p.25) “a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados”.

Diante disso, vale ressaltar a importância das práticas pedagógicas adotadas no ambiente escolar direcionadas aos alunos com deficiências e demais alunos. O currículo deverá favorecer o processo de aprendizagem com vistas que os professores busquem metodologias e estratégias diferenciadas para atender as especificidades de todos.

No final do ano de 2019, com a pandemia causada pela COVID-19, o mundo se depara com algo inédito que impactou a sociedade em vários contextos e atingiu as escolas, faculdades e demais instituições de ensino que precisaram se adaptar rapidamente a uma nova realidade. A educação começa a enfrentar uma série de desafios e transformações que afetou profundamente o processo de aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente a questão da inclusão escolar (Vieira & Seco, 2020).

As crianças com deficiências têm o seu direito à educação garantido na Constituição Federal de 1988, na Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de nº. 13.146/2015. Com a pandemia do COVID-19 consta no parecer nº. 5 do CNE a possibilidade de atividades não presenciais, mas garantindo o acesso e a qualidade de ensino aos alunos com deficiências.

O fechamento das escolas em março de 2020 pode ser considerado um dos primeiros efeitos da pandemia, onde aproximadamente 1,5 bilhão de estudantes tiveram as aulas interrompidas conforme dados da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (2020). O COVID-19 apresenta uma alta taxa de transmissão e devido à ausência de vacinas provoca a interrupção das aulas presenciais (Rocha & Vieira, 2021).

Para Arruda (2020) as escolas são espaços de grande movimentação de pessoas, de várias faixas etárias. Sendo assim, um local com grandes possibilidades de contaminação e disseminação do vírus. Diante da emergência mundial e a necessidade de proteção e isolamento para que menos pessoas fossem contaminadas, as escolas são fechadas e um dos últimos espaços foram reabertos.

De acordo com a visão de Werneck e Carvalho (2020) o cenário educacional brasileiro se depara com momentos obscuros, o fechamento interferiu em diversos aspectos no desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, pois as escolas se caracterizam como espaços de acesso, interação e permeada por muitas relações entre as pessoas que constituem sua estrutura: alunos, professores, gestores e demais funcionários. Nesse sentido, a pandemia foi um evento que modificou a vida das pessoas, e assim como a escola a população precisou se reinventar.

Durante a pandemia do COVID-19 e com o advento das aulas remotas e online foi possível verificar novas oportunidades de aprender através do uso dos recursos tecnológicos, mas também levantar questões sobre o acesso e uso da internet e dispositivos adequados para o ensino a distância. O grande desafio desse período foi trabalhar com práticas pedagógicas inclusivas com os alunos que dependiam de atendimento individualizado (Werneck & Carvalho, 2020).

As práticas pedagógicas inclusivas são estratégias de grande importância utilizadas no processo de inclusão escolar, as mesmas devem priorizar a aprendizagem e a autonomia dos alunos com deficiências. Diante do exposto, este artigo apresenta como eixo central as práticas pedagógicas adotadas com os alunos público-alvo da inclusão no período da pandemia. No primeiro momento esse artigo contextualiza o processo de inclusão, posteriormente as práticas

pedagógicas inclusivas no período da pandemia, com aprofundamento a experiência do Estado de Minas Gerais. Em seguida são tecidas as considerações finais do estudo.

2. O processo de inclusão escolar

A inclusão busca em sua essência proporcionar oportunidades equitativas para todos os estudantes, que considerem as habilidades individuais, valorizando cada aluno e respeitando suas etapas de aprendizagem. O conceito de inclusão escolar é fundamentado em leis, tratados internacionais e legislação nacional visando assegurar a todos os alunos o acesso à educação de qualidade promovendo igualdade e equidade na educação como meio de valorizar a diversidade (Silva & Carvalho, 2017).

Ao longo dos anos a legislação brasileira assegurou o direito que os estudantes com deficiência sejam inseridos nas classes regulares (Brasil, 2015). A Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI) representa um importante avanço na legislação garantindo qualidade na educação em todos os níveis. Isso significa que além da matrícula na escola, processo formal para todos os estudantes regulares, torna-se necessário uma organização estrutural da escola, com o envio de recursos financeiros e de profissionais com formação adequada para atender esses alunos.

O marco inicial do processo de inclusão no Brasil se dá a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu artigo primeiro, garante que cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). No artigo terceiro, parágrafo quinto, o documento expõe que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial” (UNESCO, 1990, p.4).

Sendo assim, passou a ser necessário buscar alternativas de paridade de oportunidades à educação para todas as pessoas com deficiência. De acordo com Sampaio, psicóloga e doutora em educação, a Conferência Educação para Todos se caracteriza:

(...) deu forma a um projeto educacional maior, propondo a universalização do acesso à educação e a promoção de equidade, através de um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais, e advertindo que os grupos excluídos — pobres, os meninos e meninas de rua ou trabalhadores, as populações de periferia e zonas rurais, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados, os alunos com necessidades educativas especiais — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. Chama ainda a atenção de que é preciso

tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Sampaio, 2009 p. 29).

No artigo terceiro desse documento fica explícito e reafirmado o direito à educação, incluindo as pessoas com deficiência, para que sejam recebidas nas escolas de classe comum e que recebam uma educação de qualidade e que atenda suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

A Constituição Federal de 1988 já assegurava o direito à educação para todos. No artigo 206 da Constituição Federal, fica assegurada a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” sendo dever do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, artigo 208 (Brasil, 1988).

Outro marco legislativo importante ocorreu na Espanha, em 1994, na cidade de Salamanca, que sediou a conferência que é reconhecida como marco da Educação Inclusiva: a Declaração de Salamanca. Este documento proclama que todas as crianças e jovens devem ter acesso ao ensino regular. O documento apresenta a necessidade de uma educação de qualidade que deve ser oferecida aos alunos e também uma readaptação e reorganização do currículo escolar (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca é um documento de expressão notória para a inclusão escolar. No capítulo III, parágrafo sétimo é afirmado:

Que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Unesco, 1994).

O documento é muito enfático em defender que todas as crianças devem aprender juntas, o que a declaração prioriza como princípio fundamental da escola inclusiva (UNESCO, 1994). Reafirmando que, para haver a inclusão desses alunos, é necessário o preparo dos espaços físico e principalmente a formação dos profissionais e adaptação curricular das escolas.

Percebemos na Declaração de Salamanca um marco no sentido de olhar de maneira diferenciada para as escolas de ensino regular bem como para a inclusão dos alunos com deficiência. A partir desse momento, várias adaptações curriculares começaram a ser

implantadas nas escolas, com o objetivo de seguir o que estava sendo proposto também ao que as leis asseguravam como direito de todos os alunos: uma educação que atendesse às suas necessidades (Silva & Carvalho, 2017).

Em 1996, no dia 20 de dezembro foi estabelecido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394, que define a educação inclusiva e estabelece as condições para tal no seu capítulo V:

Art. 58º - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Art. 59º- 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, p.21-22).

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também pode ser compreendida como um marco na educação brasileira representando de maneira mais específica e direta a Educação Inclusiva, contribuindo positivamente para que as escolas garantam o direito à diversidade e os alunos sejam aceitos e respeitados, reforçando a importância deles estudarem em salas regulares.

A lei 13.146, de 6 de julho de 2015, intitulada Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, especificamente no capítulo IV, menciona “o direito à Educação, no parágrafo único da lei, traz o discurso que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, p.12).

Todo o processo de inclusão nas escolas regulares procura inserir na sala de aula os alunos com deficiências, tendo como proposta central a interação desses alunos com estudantes da mesma idade e assim proporcionar a socialização e o aprendizado, através da adoção de estratégias do ensino aprendizagem com a finalidade de desenvolver as habilidades destes alunos (Mantoan, 2006).

As atividades desenvolvidas no cotidiano escolar direcionam ao processo de inclusão, nesse processo é importante observar as habilidades dos alunos com deficiência e potencializar as dificuldades. Outro aspecto de grande importância e relevância é a interação nas atividades

com os demais estudantes, buscando desenvolver a socialização e ao mesmo tempo trabalhando com práticas pedagógicas dentro do currículo de cada etapa de formação.

2.1 Práticas pedagógicas inclusivas

É importante pensar que toda prática pedagógica é mediada pela ação do professor e é a mesma que irá interferir diretamente na aprendizagem do estudante. É uma ferramenta essencial para a construção do aprender e para que isso de fato aconteça é indispensável o seu prévio planejamento.

Nesse contexto o professor é responsável por verificar a necessidade do aluno, ou da sala de aula, saber com antecedência permite elaborar uma prática pedagógica capaz de auxiliar o estudante em suas especificidades. Considerando a importância de conhecer métodos eficazes baseados em evidências para trabalhar com práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula (Devechi, Trevisan & Cenci, 2022).

As práticas pedagógicas indicam uma direção que pode ser consideradas mecanismos que facilitam a compreensão de diversas temáticas. Essas temáticas muitas vezes são caracterizadas como empecilhos principalmente para os estudantes com deficiências. De acordo com Franco que afirma:

Que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/ interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da pedagogia: uma epistemologia crítica – emancipatória que considera ser a pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa (Franco, 2016 p.538).

A implantação de novas práticas pedagógicas em instituições escolares representa desafios que exigem capacitação permanente e especialização de todo corpo docente, compreendendo e valorizando as habilidades individuais dos alunos, trazendo para o cotidiano escolar estratégias diversificadas para que o aluno possa aprender dentro de suas possibilidades e capacidades.

A definição de prática pedagógica “se organiza para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/ requeridas por uma dada comunidade social. As práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição” (Franco, 2016 p.546).

A organização do sistema educacional ainda insere no seu cotidiano práticas pedagógicas que estão voltadas para a competição, enquanto que para alunos com deficiências

é importante a disponibilidade de práticas pedagógicas inovadoras que tenham relação com suas necessidades e que as mesmas façam sentido para sua vida diária.

É importante a escolha de materiais que despertem a curiosidade dos alunos, sendo apropriados para a sua faixa etária. A educação deve procurar ressignificar a importância das práticas pedagógicas apresentando novas técnicas e estratégias de aprendizagem visando o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Para Ferreira (2003) falar da prática pedagógica inclusiva dentro do ambiente escolar apresenta-se de maneira diversificada e engloba diversos aspectos como: currículo, rotina em sala de aula, aprendizagem, avaliação, práticas docentes, gestão escolar, recursos e atendimento educacional especializado. A prática pedagógica inclusiva está direcionada aos alunos com deficiência e se centraliza na dinâmica da aprendizagem, onde os alunos com deficiência devem estar na base de todo trabalho desenvolvido no seu processo de conhecimento.

Para compreender as práticas é essencial conhecer o cotidiano da escola. A prática pedagógica inclusiva é articulada por toda comunidade escolar, movida por princípios de respeito, cooperação e inclusão: “O ambiente escolar precisa se construir como espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender as peculiaridades de cada um (Ferreira, 2003, p. 12)”.

O professor é o principal responsável na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, diante disso é indispensável o conhecimento para planejar estratégias de aprendizagem para alunos com deficiências. Todo processo compreende uma avaliação, é de grande relevância adotar formas de avaliação direcionadas a esses alunos, considerando suas possibilidades e habilidades, observando seus avanços diante das atividades que foram propostas.

O processo avaliativo é muito importante, inclusive para o professor verificar seu trabalho, analisar novas estratégias de ensino através de atividades diferenciadas atendendo as necessidades dos alunos com deficiência, visando a qualidade das práticas pedagógicas adotadas no ambiente escolar.

2.2 Práticas pedagógicas inclusivas na pandemia

Em 11 de março de 2020 com o anúncio da Organização Mundial da Saúde (OMS), o mundo vivência o alvoroço e o medo da pandemia do Covid-19, fazendo inúmeras vítimas e causando um caos na sociedade com os decretos que determinaram o fechamento do comércio e das instituições escolares. O cenário educacional precisou adotar medidas emergenciais para atender os alunos e dar continuidade em seus estudos. As aulas remotas, online, através de

plataformas digitais ou grupos de WhatsApp foram alternativas adotadas por muitos gestores em diversos lugares por instituições públicas ou particulares (Lima *et al*, 2022).

O MEC (Ministério da Educação e Cultura), organizou um comitê para analisar a situação da educação no país diante da pandemia (Brasil, 2020), o mesmo decidiu pela substituição das aulas presenciais por atividades remotas, e também complementou a flexibilização dos dias letivos, no entanto teria que cumprir a carga horária mínima exigida (Brasil, 2020). A opção por esse método de ensino, foi a alternativa encontrada diante das inúmeras incertezas que o momento apresentava, devido a necessidade do isolamento social.

O ensino remoto trouxe a reflexão sobre vários questionamentos, por um lado o distanciamento físico, e a possibilidade de contato virtual, outra questão que começa se destacar nesse período é a extrema desigualdade na educação, muitos estudantes ficaram privados do acesso aos meios tecnológicos durante esse tempo, o que causou uma defasagem em seu processo de aprendizagem (Marcolla, 2020).

Para Marcolla (2020), o período da pandemia possibilitou uma mudança significativa na forma de ensinar. Os educadores precisaram se reinventar e aprender novas estratégias para desenvolver o trabalho longe do ambiente escolar. Foi necessário deixar as técnicas tradicionais de ensino e aderir aos meios tecnológicos, uso de plataformas virtuais e aplicativos em celulares: WhatsApp, e-mail, Youtube e alguns canais de televisão se tornarão meios disponíveis para desenvolver o processo de aprendizagem.

O contexto da educação se tornou complexo diante de tantas informações e novidades que precisavam ser inseridas no dia a dia de estudantes e professores. O grande desafio foi a urgência que as necessidades se instalaram na nova realidade, muitas pessoas não estavam preparadas ou não dispunham de meios tecnológicos que pudessem acompanhar as aulas nesse novo formato de ensino.

O uso de tecnologias digitais foi um fator que favoreceu e facilitou a disseminação das informações e o acesso à educação no período de isolamento da pandemia. Esse tempo também é observado um grande abismo de oportunidades. Enquanto algumas pessoas usavam as tecnologias digitais como meio no processo de ensino aprendizagem, uma grande maioria de indivíduos permaneceu à margem das informações e não conseguiu acompanhar as mudanças que estavam ocorrendo de forma rápida num espaço curto de tempo.

Os alunos atendidos pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado) são alunos que precisam de uma atenção individualizada, devido a deficiência. Esses alunos precisam de

uma adaptação curricular que atenda às suas necessidades específicas de aprendizagem. A maioria das atividades são realizadas com o auxílio e a supervisão dos professores.

Para Fachinetti, Spinazola & Carneiro (2021) interpela sobre os desafios encontrados pelos alunos da educação especial com a falta de recursos materiais acessíveis e com os professores presentes para orientar e direcionar as atividades. Sendo necessário a adaptação e tendo na família o suporte para realizar as aulas remotas. O aluno com deficiência tem no professor a referência para desenvolver sua aprendizagem. Nesse período de isolamento esses alunos enfrentaram muitos desafios, pois a família nem sempre tem condições de auxiliar nas atividades escolares.

Nesse período foi essencial a elaboração de atividades direcionadas especificamente ao público-alvo, ou seja, as práticas pedagógicas precisavam ser formuladas observando as necessidades dos alunos, assegurando que as mesmas fossem significativas e pudessem ser compreendidas pelos alunos, familiares ou responsáveis (Silva & Maio, 2021).

2.3 Práticas pedagógicas na pandemia no estado de minas gerais

O estado de Minas Gerais elaborou o PET (Plano de Estudo Tutorado) é um documento composto por todas as disciplinas do aluno em sua respectiva etapa de ensino, alinhado à BNCC e ao Currículo de Minas. Foi elaborado por uma equipe da Secretaria da Educação de Minas Gerais. O documento foi disponibilizado através dos meios de comunicação disponíveis em cada escola por meio dos grupos de WhatsApp acontecia o atendimento dos alunos com as dúvidas e auxílio nas atividades propostas. Quem não tinha acesso à internet, a escola fazia a impressão do documento e o mesmo era enviado pelo Correio ou a família retirava na secretaria da escola.

O material era disponibilizado também por meio do aplicativo digital *Conexão Escola*, nesse aplicativo acontece a interação entre os professores e os alunos com os vídeos aulas e as atividades de fixação. Outra alternativa disponibilizada foi através do programa *Se liga na Educação*, da Rede Minas e TV Assembleia nos dias de segunda até sexta feira no período matutino.

O PET foi aplicado por meio da Resolução nº 4310/2020, e é um conjunto de atividades semanais que abrange as habilidades e objetos da aprendizagem de cada ano de escolaridade, respeitando a carga horária. O PET está sendo utilizado durante as aulas remotas para orientar os estudos não presenciais dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais, durante a pandemia do COVID-19.

Os alunos com deficiências precisam de um trabalho contínuo de estímulo no processo de desenvolvimento da aprendizagem. É necessária a realização de uma adaptação específica para cada aluno de inclusão para que possa atender às suas necessidades, considerando o currículo e também a utilização de material concreto para que possa ser utilizado pelo aluno e assim seu processo de aprendizagem aconteça de maneira orientada pelos pais ou responsáveis. O documento orientador salienta a importância desse trabalho de adaptação do PET aos alunos com deficiências:

Será necessária a realização de adaptações nos PET enviados para vários estudantes público da educação especial. Para tanto, o professor regente deve articular com os professores de apoio à linguagem, à comunicação e às tecnologias assistivas, o de sala de recursos e o Guia-Intérprete (quando for o caso) a melhor forma de adaptação e orientação dos responsáveis para viabilizar a utilização deste material pelos estudantes. Junto ao PET adaptado deve ser enviado aos pais ou responsáveis instruções acerca das adaptações razoáveis que podem ser feitas para que o estudante acesse o material com mais facilidade e orientações para ampliar o repertório de comunicação dos estudantes. Exemplo: plano inclinado, engrossador de lápis, construção de rotina visual, caixa sensorial, etc (Minas Gerais, 2020, p.09).

A alternativa encontrada pelo estado de Minas Gerais, como demonstra o estudo feito por Veloso et al. (2022) supriu as necessidades emergenciais, entretanto há pontos de críticas como a dificuldade de aulas práticas, a especificidade de cada região e a readequação no material em consonância com o currículo.

Uma ação de destaque foi a criação de um podcast para estudantes com deficiência visual relatado por Silva et al (2022), realizado a partir de conteúdos retirados dos PETs e enviado via whatsapp, considerando as necessidades e especificidades das pessoas com deficiência e garantindo a acessibilidade aos materiais.

3 Considerações finais

Considerando as reflexões nesse artigo é importante ressaltar as contribuições das práticas pedagógicas inclusivas no período da pandemia colaborando com o uso de tecnologias digitais. Desse modo, o ensino remoto possibilitou a ressignificação de várias estratégias de ensino aliada aos meios de comunicação para dar continuidade ao processo de ensino no momento em que o mundo pedia pelo isolamento social.

A pandemia de COVID-19 ressalta o contexto educacional público de Minas Gerais, assim como em todo o país que enfrentou desafios significativos. Um dos maiores desafios enfrentados pela educação no estado foi a necessidade de adaptação ao ensino remoto. Muitos

alunos e professores não estavam preparados para essa mudança, resultando em dificuldades de acesso à tecnologia e aprendizagem. A falta de dispositivos eletrônicos e conexão com internet ampliou as disparidades socioeconômicas, comprometendo o acesso equitativo à educação.

Outro ponto crítico foi a capacitação dos professores para o uso de ferramentas online e a criação de estratégias pedagógicas no ambiente virtual. A maioria dos educadores aprenderam a trabalhar com plataformas digitais. Além disso, a interação aluno-professor, essencial para o processo educacional, enfrentou desafios na virtualidade, prejudicando a qualidade do ensino.

O período da pandemia trouxe muitos desafios para o contexto educacional, exigindo uma adaptação dos métodos de ensino e uma nova percepção por parte dos profissionais da educação em relação ao processo de aprendizagem, como a utilização do PET pelo Estado de Minas Gerais. Os alunos com deficiências que precisam de atendimento individualizado e auxílio em suas atividades diárias foram os que mais sentiram as consequências da pandemia e isolamento social. Toda a responsabilidade das atividades escolares foi delegada aos familiares e responsáveis desses alunos.

Muitos alunos ficaram sem acesso aos conteúdos escolares nesse período, falta de tecnologias digitais para acessar os vídeos das aulas, sem internet e outros tantos problemas que se tornaram empecilhos para que o processo de aprendizagem acontecesse. A inclusão escolar também foi muito afetada com a pandemia, vários alunos ficaram sem realizar suas atividades pois os familiares não dispunham de tempo ou conhecimento para auxiliar.

Nesse sentido, destacam-se muitos desafios encontrados no período da pandemia para a escola e conseqüentemente para as famílias, mas também é possível verificar soluções pedagógicas encontradas para que muitos alunos não ficassem sem acesso aos conteúdos escolares. Essa reflexão também permite analisar os desafios da educação no momento pós-pandemia, quando acontece o retorno das aulas presenciais, após quase dois anos sem contato com o ambiente escolar e pouca interação com os demais alunos.

Referências

- Anjos, H. P., Melo, L. B. de, Silva, K. R. da, Rabelo, L. C. C., & Araújo, M, A. (2013). Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. *Educação & Sociedade* [online]. 34(123), 495-507.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200010>.

- Arruda, E. (2018). Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE. In: *Siqueira, Ivan Claudio Pereira (org). Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco*. São Paulo: Moderna.
<https://www.fundacaosantillana.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/SubsidiosElaboracaoBNCC.pdf>
- Brasil (2016). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Brasília: MEC*.
- Brasil (2015). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a 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.htm
- Devechi, C. P. V., Trevisan, A. L., & Cenci, Â. V. (2022). A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. *Revista Brasileira Educação* [online]. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270106>
- Fachinetti, T. A., Spinazola, C. de C., & Carneiro, R. U. C. (2021). Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. *Educação em Revista*, Marília, 22(01), 151-166.
- Ferreira, M. E. C. (2007). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33(3), 543-560.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300011>
- Franco, M. A. do R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online]. 97(247), 534-551. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>
- Glat, R. (org) (2007). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras.
- Guerrera Santos da Silva, A., Carvalho Caproni, C., Aparecida da Costa, C., & Lucio de Oliveira, F. (2022). Criação de podcasts para alunos com deficiência visual durante o ensino remoto. *Diversitas Journal*, 7(3). <https://doi.org/10.48017/dj.v7i2.2241>
- Lima, C. de A., Lima, C. A. G., Oliveira, A. J. S., Silva, P. G., Freitas, W. M. L. de, Haikal, D. S., Silva, R. R. V., & Silveira, M. F. (2022). Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil. *Saúde em Debate*, 46, 181-193. <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E112>
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, 31(2), 185-196. <https://doi.org/10.5216/ia.v31i2.1253>
<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1253>
- Marcolla, V., Kaim, L. I., Moro, T. B., & Corrêa, Y. (2020). Alunos com Necessidades Educacionais Específicas em tempos de COVID-19: da interrupção das aulas presenciais

- à implementação de atividades de ensino remotas. *Revista Práxis*, 12(1).
<https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3490>
- Minas Gerais (2013). Secretaria de Estado de Educação. *Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica*. Belo Horizonte: SEE.
<https://docplayer.com.br/7688111-Guia-de-revisao-e-reorganizacao-do-plano-de-intervencao-pedagogica.html>
- Minas Gerais (2020). *Documento orientador: Regime especial de atividades não presenciais*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais-SEE/MG.
https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLA_R/Boletim_Junho/Documento_Orientador_REANP.pdf
- OPAS/OMS(2020). Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. Folha informativa - COVID-19. <https://www.paho.org/pt/covid19>
- Ovens, A. P., Philpot, R., & Bennett, B. (2022). Aprendizagem virtual: um autoestudo sobre evoluções em práticas pedagógicas. *Revista Movimento* [online]. 28.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.122595>
- Rocha, G. F. S., & Vieira, M. de F. (2021). Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. *Dialogia*, [S. l.], (39), e 20600. <https://doi.org/10.5585/39.2021.20600>
- Sampaio, C. T., & Sampaio, S. M. R. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA.
<https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>
- Silva, G. P. da, & Maio, E. R. (2021). Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família. *Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial*, 8(1), 41-54. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p41-54>
- Silva, N. C., & Carvalho, B. G. E. (2017). Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Revista brasileira de educação especial*, 23, 293-308.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 240-250.
- Unesco (1990). *Organizações da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco. www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais
- Unesco (1994). *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

- Unesco (2020). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Soluções de Ensino à Distância*. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures/solution0>
- Veloso, P. H. F., Fonseca, M. C. A., Duarte, M. E. N., Rodrigues, S. E. R., & Cardoso Filho, O. (2022). Tutored Study Plan (Pet) as a strategy for non-presential teaching: An assessment of the quality and applicability of Science and Biology teaching. *Research, Society and Development*, 11(6), e20211629124. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29124>
- Vieira, M. de F., & Seco, C. M. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE*, 28, 1013-1031. <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>
- Werneck, G. L., & Carvalho, M. S. (2020). A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cad. Saúde Pública*, 36(5).