

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria de Fatima Gomes Passos
Daniele Raimundo dos Anjos Gonçalves
Leandra de Souza Alves
Prof. Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho

RESUMO: O presente trabalho trata de uma revisão sobre os desafios que a pandemia covid 19 trouxe para o processo de inclusão escolar em diferentes olhares (tecnológico, pedagógico, curricular e etc). Espera-se com esse estudo que toda a comunidade escolar entenda a importância da inclusão escolar em tempos pandêmicos, tão difíceis em situações de distanciamento e falta de interação, aprendizagem, adaptação curricular, acompanhamento pedagógico dentre outros fatores.

Palavras-chave: Pandemia. Inclusão. Necessidades especiais.

ABSTRACT: This paper is a review of the challenges that the covid 19 pandemic brought to the process of school inclusion from different perspectives (technological, pedagogical, curricular, etc.). It is hoped with this study that the entire school community understands the importance of school inclusion in pandemic times, so difficult in situations of distance and lack of interaction, learning, curriculum adaptation, pedagogical monitoring, among other factors.

Keywords: Pandemic. Inclusion. Special needs.

1 INTRODUÇÃO

Desde seu surto no final de dezembro de 2019, COVID-19 tem causado estragos em todo o mundo e, como qualquer setor crítico, a educação foi duramente atingida. Alunos, escolas, faculdades e universidades foram profundamente impactados. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 800 milhões de alunos de todo o mundo foram afetados, 1 em cada 5 alunos não pode frequentar a escola, 1 em 4 não pode frequentar aulas de ensino superior e mais de 102 países encomendaram fechamentos

de escolas em todo o país, enquanto 11 implementaram o fechamento de escolas localizadas (ABREU, 2020).

Globalmente, mais de 200.000 casos do coronavírus foram relatados em mais de 160 países, que resultaram em mais de 8.000 mortes e deixaram vários Estados lidando com surtos graves. A pandemia COVID-19 terá um impacto adverso no progresso que alguns governos estavam fazendo em relação ao aumento do orçamento da educação. Portanto, esta é uma crise que requer atenção urgente e ação coletiva de todos os governos, partes interessadas e comunidades (ALONSO, 2021).

Todos os dias, milhões de crianças não vão à escola devido a emergências e crises humanitárias em curso. O surto de COVID-19 agravou a situação dos alunos em países afetados e / ou emergentes de conflitos e desastres. Embora a Campanha Global pela Educação (GCE) reconheça a decisão da saúde pública de fechar as escolas, acreditamos que os planos de contingência devem ser implementados para garantir o direito à educação, mesmo em tempos de crise. A GCE está convencida de que todos os alunos, independentemente de onde vivam e das circunstâncias, têm direito à educação. A educação é um direito essencial para crianças, jovens e adultos em situações de emergência e deve ser uma prioridade desde o início de toda e qualquer resposta de emergência (BORGES; GUALDA; CIA., 2015).

Uma abordagem holística da educação - que atenda às necessidades sociais e emocionais de aprendizagem dos alunos - é crucial, especialmente em tempos de crise. O fechamento de escolas relacionadas à atual pandemia COVID-19 significa que os alunos de diversas origens que estão mais em risco de maior vulnerabilidade são menos propensos a receber o apoio e os serviços extras de que precisam, e a lacuna entre os alunos que enfrentam barreiras adicionais e os que não pode aumentar. O fechamento também pode ter efeitos consideráveis no sentimento dos alunos de pertencer à escola e em seus sentimentos de auto-estima - estes são fundamentais para a inclusão na educação (BRASIL, 2001; 2012; 2021).

A atual pandemia de coronavírus (COVID-19) está causando um impacto profundo, não apenas na saúde das pessoas, mas também em como elas aprendem, trabalham e vivem. Entre os desafios mais importantes criados pelo COVID-19 está como adaptar um sistema de ensino construído em torno das escolas físicas. No auge,

mais de 188 países, abrangendo cerca de 91% dos alunos matriculados em todo o mundo, fecharam suas escolas para tentar conter a propagação do vírus. O fechamento de escolas tem um impacto muito real em todos os alunos, mas especialmente nos mais vulneráveis, que têm maior probabilidade de enfrentar barreiras adicionais. Crianças e jovens de famílias de baixa renda e monoparentais; imigrante, refugiado, minorias étnicas e indígena com diversas identidades e aqueles com necessidades educacionais especiais sofrem por serem privados de oportunidades de aprendizagem física, apoio social e emocional disponível nas escolas e serviços extras, como merenda escolar. (BRITO; SILVA, 2019).

Eles correm o risco de ficar mais para trás e ficarem isolados com as portas da escola fechadas. É provável que esses alunos sejam os que mais perdem em termos de resultados educacionais e do apoio fornecido pelas escolas se os países não tomarem medidas suficientes para promover a igualdade e inclusão educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As seções a seguir descrevem as iniciativas dos países membros da OCDE para atender às diferentes necessidades dos alunos vulneráveis durante a pandemia COVID-19. Além do fechamento de escolas, também examina a questão da reabertura de escolas, apresentando as medidas atuais dos países e fornecendo indicadores de políticas destinadas a garantir que a pandemia não impeça ainda mais a inclusão de alunos vulneráveis nos sistemas educacionais (CARVALHO, 2019).

Durante a crise do coronavírus, muitos países têm usado ferramentas pedagógicas digitais e intercâmbios virtuais entre alunos e seus professores, e entre alunos, para oferecer educação à medida que as escolas fechavam. Os alunos vulneráveis podem, no entanto, ter pouco acesso a essas ferramentas e exigir mais atenção e suporte. Para responder aos desafios que enfrentam, os países desenvolveram iniciativas políticas específicas e, por vezes, inovadoras, como fornecer acesso equitativo e inclusivo a recursos de aprendizagem digital e boas condições de aprendizagem, garantindo que as necessidades socioemocionais estão sendo atendidas, oferecendo acesso equitativo e inclusivo a recursos extras serviços para alunos vulneráveis e garantia de apoio por e para professores (CETIC, 2019).

Embora os alunos mais vulneráveis possam não ter acesso a recursos de aprendizagem digital, alguns governos e organizações da sociedade civil forneceram a esses alunos computadores ou tablets, bem como acesso à Internet, ou organizaram o ensino pela televisão, telefone

Uma resposta quase universal ao fechamento de escolas tem sido a criação de plataformas de aprendizagem online para apoiar professores, alunos e suas famílias. No entanto, nem todos os alunos têm o mesmo acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs), que também variam muito entre os países. Embora os alunos mais vulneráveis possam não ter acesso a recursos de aprendizagem digital, alguns governos e organizações da sociedade civil forneceram-lhes computadores ou tablets, bem como acesso à Internet, ou organizaram o ensino por meio da televisão, telefone ou rádio. Vários países oferecem percepções úteis sobre algumas das soluções mais equitativas e inclusivas para fornecer acesso a recursos de aprendizagem digital e educação à distância eficaz (CIA. BORGES, CHRISTOVAM, 2014).

2.1 Parcerias com a mídia educacional nacional e recursos de aprendizagem online gratuitos para alcançar todos os alunos

Na Nova Zelândia, um novo espaço de aprendizagem online, pacotes de aprendizagem impressos e programas especiais de televisão foram oferecidos para alcançar todos os alunos; O Ministério da Educação da França criou e fortaleceu parcerias com diversos meios de comunicação nacionais, como canais de televisão e rádio voltados para a cultura e educação, a fim de oferecer mais material didático e atingir o maior número possível de alunos (DIAS. PINTO, 2020);

Da mesma forma, o Ministério da Educação português lançou o programa educacional “#EstudoEmCasa” para enriquecer a educação dos alunos durante a crise. Este programa é dirigido principalmente a alunos do ensino básico e foi transmitido na rede pública de televisão. Para potencializar esse recurso educacional, também foi divulgado a alunos, famílias e escolas um Roteiro com nove Princípios Orientadores, com um conjunto de informações sobre o funcionamento da iniciativa. Redes semanais de televisão foram compartilhadas com alunos, famílias e

escolas a fim de facilitar o planejamento e o monitoramento das transmissões; (FACHINETTI.; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

Na Colômbia, o governo desenvolveu uma plataforma online com mais de 80.000 recursos pedagógicos aos quais famílias de baixa renda têm acesso gratuito. Quando essas famílias não têm conexão com a internet, podem acessar a plataforma sem consumir seus dados móveis (FACHINETTI; GARCIA; LOURENÇO,, 2015);

No Reino Unido, o governo tem coletado recursos que podem ser úteis para alunos com necessidades educacionais especiais e suas famílias. Além disso, órgão do governo desenvolveram e compartilharam materiais para crianças e adultos afetados pelos dois tipos de necessidades de educação especial (NEE) (FERREIRA, 2015).

2.2 Distribuição de dispositivos eletrônicos gratuitos e material didático

Alguns países têm trabalhado para alcançar alunos sem qualquer acesso à tecnologia, distribuindo material gratuito. Por exemplo, o Chile distribuiu quase 125.000 computadores com conexão à Internet em várias cidades do país; Da mesma forma, o Governo da Eslovênia, com a ajuda de doadores privados, coletou milhares de dispositivos eletrônicos para apoiar as crianças vulneráveis sem acesso a um computador (FORTES, 2012);

A capital italiana, Roma, além de prestar serviços básicos a famílias de baixo nível socioeconômico, tem trabalhado na identificação de estudantes ciganos sem dispositivos digitais e conexão à Internet. A cidade ofereceu-lhes computadores e tablets e tentou solucionar problemas de conexão para garantir a continuidade de seus estudos (FUMEGALLI, 2012);

Como um exemplo de diretrizes abrangentes para a continuidade da educação dos migrantes, o ACNUR preparou conselhos sobre como os alunos imigrantes e refugiados podem se beneficiar das respostas de aprendizagem virtual nacional. O estado de New South Wales, na Austrália, tem uma longa prática de usar a tecnologia para oferecer sessões de ensino à distância em tempo real por meio de aulas de videoconferência, aulas por telefone, aulas via satélite e excursões virtuais (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Oferece também práticas de ensino não em tempo real (e-mail e sistemas de gestão de aprendizagem online, como o Moodle) para alunos em regiões remotas que, de outra forma, seriam excluídos da aprendizagem (HODGES et al., 2020);

Em Portugal, escolas, organizações públicas e privadas estabeleceram parcerias para fornecer computadores portáteis e acesso à Internet a alguns alunos de meios desfavorecidos. Quando não foi possível, em cooperação com os Correios e o Grupo Nacional de Escoteiros, foi implementado um mecanismo que permitia aos alunos que viviam longe das escolas ou sem acesso à Internet receberem cópias impressas das aulas e tarefas das escolas. Também foram organizadas entregas de trabalhos de casa / trabalhos em papel aos alunos e a seguinte recolha e devolução aos professores (GODOY, 2021);

Além da criação de plataformas de aprendizagem on-line e distribuição de computadores, o Ministério da Educação do Chile distribuiu materiais pedagógicos impressos a mais de 380.000 alunos em escolas rurais, áreas desfavorecidas e locais com conexão fraca à Internet. Nas regiões mais remotas, o Ministério fez parceria com a Força Aérea nacional para distribuir os materiais necessários a muitos alunos (HARVEY, 2021).

2.3 Proporcionar acesso equitativo e inclusivo a boas condições de aprendizagem

De acordo com o PISA 2018, em média nos países da OCDE, 9% dos alunos de 15 anos não têm um lugar tranquilo para estudar em suas casas. Alguns grupos de alunos vulneráveis são provavelmente os mais representados entre aqueles que não têm um ambiente adequado para estudar. Por exemplo, estudantes imigrantes e ciganos que vivem em acampamentos ou famílias lotadas podem ter dificuldade em encontrar um espaço tranquilo para estudar e têm maior probabilidade de perder a motivação. Além disso, muitos alunos em sistemas de treinamento vocacional e educacional (VET) muitas vezes não conseguem acessar um espaço apropriado para praticar em casa (HORN; STAKER, 2015).

Embora seja difícil responder diretamente a esses desafios (por exemplo, proporcionando um espaço silencioso e equipado para cada aluno), os países adotaram algumas medidas para promover o acesso equitativo e inclusivo a boas condições de

aprendizagem. Além disso, neste contexto, o apoio dos pais à educação em casa é mais do que nunca necessário para proporcionar às crianças as melhores condições de aprendizagem e apoiá-las nos estudos durante o encerramento das escolas. No entanto, nem todos os grupos de alunos recebem a mesma quantidade de apoio dos pais. Um estudo conduzido na Holanda descobriu que durante o fechamento da escola, mesmo que quase todos os pais enfatizassem a importância de ajudar seus filhos a acompanhar os estudos em casa, Alguns pais, como pais de alunos imigrantes e refugiados, podem não conseguir trabalhar em casa (devido à sua super-representação entre aqueles considerados trabalhadores essenciais) ou apoiar seus filhos com educação em casa devido à sua educação limitada e / ou falta de proficiência no idioma de instrução. Nesse caso, a continuidade dos limitados serviços de educação física e a disponibilidade de recursos multilíngues, respeitando a higiene e o distanciamento social, podem ser fundamentais para muitos alunos. Vários países, como França, Reino Unido e Holanda, autorizaram várias escolas a manter várias salas de aula abertas para receber crianças cujos pais trabalhavam em serviços essenciais e faziam horas extras durante os picos da pandemia. Além disso, embora haja pouca informação disponível sobre alunos superdotados durante a pandemia (NASCIMENTO, 2020),

2.4 Continuidade de serviços de educação física limitados para os mais vulneráveis

Na Austrália, viagens para comunidades remotas para emergências e para a continuação de serviços essenciais foram permitidas e isentas de quaisquer restrições de viagens a fim de garantir que serviços básicos, incluindo educação, ainda pudessem ser prestados a todas as comunidades; Nos Países Baixos, as instituições educacionais do ensino profissionalizante de nível médio e superior poderiam permanecer abertas para facilitar os alunos sem acesso ao ensino à distância em casa. Além disso, as escolas primárias e secundárias poderiam permanecer abertas para crianças cujos pais estivessem trabalhando em empregos críticos (LEPED, 2020).

Na Noruega, as escolas permaneceram abertas para uma variedade de alunos identificados como alunos vulneráveis, como alunos com NEE específico, alunos com pais trabalhando em atividades essenciais e alunos que não puderam estar em casa por outros motivos, como ambientes violentos; Na Suécia, não houve fechamento de

escolas durante o surto de COVID-19 para garantir que crianças pequenas e alunos vulneráveis pudessem ter continuidade no acesso a contatos com professores e educadores; Em Portugal, cerca de 800 escolas em todo o país acolheram crianças cujos pais trabalharam em serviços essenciais, bem como forneceram apoio alimentar a alunos de contextos económicos desfavorecidos. ³² Alguns Centros de Apoio à Aprendizagem também forneceram suporte presencial e à distância. As escolas reforçaram a sua articulação com os Centros de Recursos para a Inclusão, de forma a garantir a continuidade dos seus serviços especializados de apoio aos alunos (MARTINS et al., 2020).

2.4.1 Envolvimento dos pais

Na Irlanda, o Ministério da Educação forneceu vários recursos online para apoiar os pais durante o fechamento das escolas. Entre os materiais disponíveis, encontram-se diversos documentos que orientam sobre a continuidade da escolarização dos pais de crianças no ensino fundamental. Além disso, foram fornecidos documentos especificamente dedicados aos pais de crianças em risco de desvantagem educacional e a alunos com NEE; Várias organizações internacionais e organizações não governamentais (ONGs), como Save the Children na Espanha, criaram e difundiram recursos online para apoiar os pais durante a crise. Esses materiais variam de meras recomendações e orientações, a vídeos explicativos curtos e condensados que fornecem conselhos sobre como ajudar as crianças a controlar suas emoções, como promover sua participação em casa e na sociedade ou como jogar jogos criativos (PASINI et al., 2021);

Em Portugal, as famílias com filhos menores de 12 anos (que só voltaram à escola depois das férias de verão de 2020) receberam apoio financeiro extra do governo. Esse apoio se estende a famílias com crianças portadoras de doenças crônicas ou deficiências físicas, mesmo que maiores de 12 anos. Também foi publicado no site *Apoio às Escolas* um documento sobre o papel dos Centros de Recursos para a Inclusão no apoio às famílias. *O CRI vai para casa* é um guia de estratégias e atividades para crianças, jovens e famílias que contém um conjunto de orientações práticas

relacionadas à psicologia, psicomotricidade, terapia ocupacional, fisioterapia e fonoaudiologia (SANZ; GONZÁLEZ; CAPILLA, 2020).

2.4.2 Oferecendo acesso equitativo e inclusivo a serviços extras para alunos vulneráveis

Em tempos de crise, garantir acesso a serviços extras para alunos vulneráveis é crucial para promover a equidade, a inclusão e seu bem-estar. Pode fazer uma diferença substancial na vida de estudantes de origens socioeconômicas baixas e ajudar a prevenir o agravamento das lacunas educacionais. Para apoiar esses alunos, vários países tomaram iniciativas, muitas vezes em parceria com associações locais, e recorrendo a fundos de emergência. Essas medidas têm ajudado muitos alunos a voltar com segurança para suas casas ou ter acesso a algumas necessidades básicas geralmente fornecidas pela escola, como refeições gratuitas. Apoio financeiro e merenda escolar grátis.

O governo da Austrália usou um mecanismo de apoio existente dedicado a estudantes indígenas chamado ABSTUDY, que fornece suporte para viagens, acomodação e mensalidades. Durante a crise, muitos estudantes de áreas remotas, principalmente indígenas, voltaram para casa e foram elegíveis para apoio extra e ajuda para voltar com segurança para suas famílias (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020);

2.5 Garantindo o apoio de e para professores

O papel e as competências dos professores são insubstituíveis e o convívio diário com os alunos coloca-os entre os mais importantes agentes de inclusão na educação. Em meio à crise do COVID-19, eles são atores centrais, orientando seus alunos na intensificação do ensino a distância online. Além disso, os professores, assim como os líderes escolares, são os indivíduos com maior probabilidade de estarem próximos das famílias dos alunos e podem ter um papel importante tanto em alcançar os alunos mais vulneráveis quanto em manter sua família envolvida em sua educação (VESPA, 2020).

Os professores podem ajudar esses alunos a permanecerem conectados durante o fechamento da escola, fornecendo *hotspots* na *Internet*, hospedando chats de vídeo, compartilhando vídeos com legendas, fornecendo material traduzido e interagindo com as famílias ou responsáveis pelos alunos. Embora quase 63 milhões de professores tenham sido afetados pela crise no final de março de 2020, garantir o apoio de e para os professores durante essa crise constitui um grande desafio e uma área política fundamental para garantir a equidade e a inclusão na educação durante o fechamento das escolas. De acordo com um resumo publicado em maio de 2020 pelo Banco Mundial, três princípios básicos devem orientar as políticas destinadas a promover a eficácia e o bem-estar dos professores: (1) apoiar a resiliência dos professores; (2) apoiar os professores na instrução; e (3) apoiar os professores tecnologicamente. Esta seção concentra-se em exemplos relacionados a redes de professores e iniciativas que apoiaram as iniciativas mais vulneráveis e dos países para garantir recursos acessíveis para professores e o bem-estar socioemocional dos professores durante a crise (VESPA, 2020).

O Ministério da Educação português desenvolveu também o site *Apoio às Escolas* com um conjunto de recursos de apoio às escolas na utilização de metodologias de ensino à distância que lhes permitam dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. Um espaço dinâmico com introdução regular de novos recursos e partilha de práticas. Também foi criada uma página no Facebook com informações, documentos e sugestões para o trabalho com os alunos, além de um canal no YouTube para compartilhamento de aulas e iniciativas educacionais (VESPA, 2020); Alguns países, como a Itália, forneceram aos professores recursos online de treinamento de professores sobre como ensinar online. Eles também criaram plataformas colaborativas online que lhes permitem compartilhar seus recursos e dar e receber feedback de colegas;

CONCLUSÃO

O presente trabalho trata de uma revisão sobre os desafios que a pandemia covid 19 trouxe para o processo de inclusão escolar em diferentes olhares (tecnológico, pedagógico, curricular e etc). Espera-se com esse estudo que toda a comunidade escolar

entenda a importância da inclusão escolar em tempos pandêmicos, tão difíceis em situações de distanciamento e falta de interação, aprendizagem, adaptação curricular, acompanhamento pedagógico dentre outros fatores.

REFERENCIAS

ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. *Pedagogia em Ação*, v.13, n. 1, 2020.

ALONSO, G. Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-daformacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula?download=truevoltar=/conteudo/588/educacaoinclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula?download=true>. Acesso em: 04 set. 2021.

BORGES, L.; GUALDA, D.S.; CIA, F. Relação família e escola no contexto da inclusão: opinião de professores pré-escolares. *Revista Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 25, n. 48, 2015, p. 168-185.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, p. p. 27833, col. 1, 23 dezembro 1996. Acesso em 4 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Acesso em 20 ago. 2021.

BRASIL. 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). *Diário Oficial da União - Brasília*, DF, Seção 1, p. 2, 07 julho 2015. Disponível em: Acesso em: 19 de agosto de 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 241, Seção: 1, p 2 15 dezembro 2016. Disponível em: . Acesso em: 14 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, CLIV, nº 35, p. 208-222, 17 fev. 2017. Disponível em: .Acesso em 14 de agosto de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

BRASIL. Secretaria da educação do Estado de São Paulo. Documento orientador atividades não escolares não presenciais, São Paulo, SP [2020], p. 1-60. Disponível em: .Acesso em 04 de setembro de 2021.

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.

Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei No 9.394/1996 – LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Brasília: Senado Federal. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Portaria nº 544/2020. Diário Oficial da União. Brasília – DF, junho de 2020. Edificação 114, seção 1, p. 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. GOVERNO DO BRASIL. Banco Central anuncia conjunto de medidas que liberam R\$ 1,2 trilhão para a economia. 24 de março de 2020. Disponível em:
<https://www.gov.br/ptbr/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2020/03/banco-central-anuncia-conjunto-demedidas-que-liberam-r-1-2-trilhao-para-a-economia>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

BRITO, D.S.L.; SILVA, A.M. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 13, n. 3, 2019, p. 1116-1134.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 13^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. TIC Educação 2019. CGI.BR/NIC.BR. São Paulo, 2020a.

Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. TIC Kids Online Brasil 2019. São Paulo, 2020b. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf
Acesso em: 03 set. 2021.

CIA, F. BORGES, L. CHRISTOVAM, A.C.C. Relação família e escola na educação infantil de crianças público-alvo da educação especial: possibilidades e desafios. In: CARNEIRO, R.U.C.; DALL’ACQUA, M.J.C.; CARAMORI, P.M. (orgs.). Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade. Paco Editorial, 2014.

DIAS, E. PINTO, F. C. F. A educação e a covid-19. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 108, 2020

FACHINETTI, Tamiris Aparecida.; SPINAZOLA, Cariza de Cássia.; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. Educação em Revista, Marília, v.22, n. 01, p. 151-166, 2021.. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22n1.p151>

FACHINETTI, T.A.; GARCIA, A. G.; LOURENÇO, G. F. Atendimento educacional especializado (AEE) e a oferta para alunos com deficiência física. Crítica Educativa, Sorocaba, v. 1, n.2, jul./dez. 2015, p. 172-186.

FERREIRA, L. A. C. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. Revista Mosaico, v. 8, n. 2. 2015.

FORTES, V. G. G. de F. Histórico do atendimento a pessoa com deficiência: perspectivas mundiais. Licenciatura em Espanhol, 2012. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/858>. Acesso em: 4 set. 2021.

FUMEGALLI, A. C. R. Inclusão Escolar: O desafio de uma educação para todos. 2012. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wpcontent/uploads/2017/04/inclus%C3%A3o-educa%C3%A7%C3%A3o-especial.pdf> Acesso em: 04 set. 2021.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas. Revista HISTEDBR (On-line), Campinas, n. especial, p. 166-181. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf Acesso em: 19 agosto, 2021.

HODGES, C. TRUST, T. MOORE, S. BOND, A. LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia (escribo), v. 2, 2020.

GODOY, A.S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de administração de empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

HARVEY, D. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2012.

HORN, M. B.; STAKER, H. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 292 p. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas. Biblioteca IBGE. 1: 44-47, 1990. Disponível

em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2269_1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

LEONARDO, T. S. N., BRAY, T. C., ROSSATO, M. P. S. Educação Escolar: Um Estudo Acerca da Implantação da Proposta em Escolas de Ensino Básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 2, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. *Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins*, v. 1, n. 3, 2000.

MINAYO, S. C. M. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva*. v. 17, n. 3, 2012.

NASCIMENTO, P. R. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

LEPED. UNICAMP. Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Campinas: Unicamp, 2018. Disponível em: . Acesso em: 17 de agosto de 2020.

MARTINS, M. F.; COUTINHO, L. C. S.; CORROCHANO, M. C. Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus. 2020. Relatório de Pesquisa.(Relatório técnico-científico de pesquisa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, PPGEd-SO). Sorocaba: UFSCar, 2020. Disponível em: <https://www.ppged.ufscar.br/ptbr/arquivos-1/relatorio-de-pesquisa-educacao-e-coronavirus-na-reg-de-sorocaba-ufscar-26-05-2020pdf.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2021.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. algumas considerações. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-EducacaoHibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> Acesso em: 04 set. 2021.

SANZ, I. GONZÁLEZ, S. J. CAPILLA, A. Efeitos da crise do covid-19 na educação. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Área de Educación Superior, Ciencia y ETP. Espanha, 2020. Disponível em: <https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf> Acesso em: 04 set. 2021

SHIMAZAKI, M. E. MENEGASSI, J. R. FELLINI, N. G. D. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, v. 15. 2020.

SILVA, F. R. G., MACÊDO, F. N. K., REBOUÇAS, A. B. C, SOUSA, A. M. A. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. *Online Brazilian Journal of Nursing*, v. 5, n. 2, 2006.

SOARES, D. A.; AZEVEDO, E. de; PINTO, E. S.; ANDRADE, J. L. P. S. Motivação nas séries iniciais do Ensino Fundamental: quando a aprendizagem ganha sentido. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/MOTIVACAO-NAS-SERIESINICIAIS-DO-ENSINO.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

VESPA, T. SP: só metade dos alunos acessa aula online; professores relatam sobrecarga. Educação UOL. São Paulo, maio de 2020. Disponível em: . Acesso:04 de setembro de 2021.