

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Faculdade de Geografia

Isabela Gomes Pires

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19**

Trabalho de Graduação Integrado (TGI)
apresentado ao Departamento de Geografia da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, da Universidade de São Paulo, como
parte dos requisitos para obtenção de título de
Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo
2024

GLOSSÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	3
INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO 1 - A VISÃO SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA E SEUS PRIMEIROS DIREITOS LEGISLATIVOS NA EDUCAÇÃO.....	7
1.1 As concepções sobre as pessoas com deficiência.....	7
1.2 Primeiras promulgações legislativas sobre educação inclusiva em nível internacional, nacional e estadual e seu contexto histórico.....	12
1.2.1 Anos 70.....	14
1.2.2 Anos 80.....	15
1.2.3 Anos 90.....	16
1.2.4 Anos 2000.....	18
CAPÍTULO 2 - AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA GEOGRAFIA.....	22
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA.....	32
CAPÍTULO 4 - LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	58

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão em primeiro lugar à minha mãe, ao meu pai e às minhas duas irmãs. Vocês foram a base sólida que me sustentou não apenas durante esta jornada de graduação, mas em todas as conquistas da minha vida. Todo esse apoio foi essencial para o meu sucesso.

Eu gostaria de agradecer aos meus tios que me proporcionaram sempre as melhores condições de estudos e oportunidades para a minha acadêmica. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

Em segundo lugar, desejo estender meus sinceros agradecimentos ao professor Eduardo Giroto pela orientação e apoio neste trabalho. Enfrentei muitas dificuldades ao longo do desenvolvimento deste projeto.

Quero também expressar minha gratidão a todas as pessoas e colegas de curso com quem tive o privilégio de compartilhar momentos e conhecimentos. Em especial, agradeço à Ana Paula, Amanda, Daniele, Jonathan, Leonardo e Nadia por sua colaboração e amizade ao longo dessa jornada. Espero poder levar vocês para o resto de minha vida.

Agradeço profundamente a todos os meus colegas e amigos da escola, em particular ao Thomas e ao Rafael, que estiveram ao meu lado nos momentos mais cruciais da minha vida. Sua amizade e apoio foram inestimáveis e significaram muito para mim.

Agradeço a todas as pessoas do meu estágio no Catavento por terem me ensinado muitas coisas do que sei sobre educação e geografia. Especialmente, por terem me ensinado muitas coisas sobre educação inclusiva. Quero agradecer pontualmente a Letícia Torquato, que sempre foi uma inspiração para mim como profissional e educadora.

Por fim, gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas que conheci durante minha experiência na AIESEC. Ao João Pedro Camargo que me mostrou a verdadeira essência da liderança. Maria Rita por ter ensinado o que é liderar com muito amor e como ser uma amiga incrível. Agradeço também ao Guilherme e à Gabi por todos os momentos memoráveis que compartilhamos juntos. E, em especial, ao meu time – Giovana, Cristina, Samuel e Ana Clara que me mostraram em quais coisas eu sou boa e sempre me mostraram um caminho melhor para o meu desenvolvimento. Em destaque a Ana Clara por ser sempre uma amiga em que compreende quem eu sou e muita sincera quando necessário. Saiba que eu te admiro como pessoa e profissionalmente. Ao João Pedro Younes, expresso aqui a minha admiração por você, que tem sido um grande companheiro e me ajudado em

todos os desafios. Eu aprendo com vocês todos os dias. Obrigada por dividir tantas experiências juntos.

Quero expressar minha profunda gratidão ao Érico, Gabriel e Raphaela por serem minha maior fonte de segurança e apoio durante minha estadia fora do país. Essa nossa amizade é um conforto inestimável para mim.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é a adaptação das escolas e das instituições de ensino para atender todas as crianças com deficiência ou neurodiversas nas salas regulares. Como o acesso é para todos, esses ambientes devem oferecer um espaço e uma metodologia que se adequem à concretude da educação inclusiva. Entretanto, essa conquista, que demorou 30 anos, está enfrentando duas barreiras: a adaptação para o ensino remoto, devido ao isolamento social por conta da pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2 ou Covid-19) e, a última sanção do presidente Jair Bolsonaro: o decreto 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial, isentando as escolas regulares da obrigatoriedade de matricular os alunos com deficiência ou neurodiversos.

A fim de contextualização, devemos lembrar que o primeiro caso de infecção e morte pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2 ou Covid-19) foi registrado na cidade de Wuhan, na China, e trouxe uma preocupação a nível mundial. Por mais que o governo brasileiro tenha decretado emergência sanitária no dia 4 de fevereiro de 2020, apenas no dia 11 de março de 2020, a OMS (Organização Mundial da Saúde) declarou pandemia, orientando com que os países tomassem medidas preventivas para detectar, proteger, tratar e reduzir a contaminação. Dentre essas medidas, os governos nacionais adotaram o isolamento social para que houvesse diminuição da transmissão e para que o sistema de saúde não entrasse em colapso. Dessa forma, os comércios, os shoppings, as empresas, as instituições culturais e as escolas tiveram que fechar em busca da contenção da transmissão do vírus.

Entretanto, esse trabalho de conclusão busca evidenciar a adaptação das escolas, das instituições de todos os níveis e de todas as modalidades do ensino presencial para o ensino remoto, mas, especificamente, a educação inclusiva na Geografia no ensino remoto durante a pandemia aos alunos do Fundamental II. Ela sempre foi desafiadora nos ambientes escolares, seja por questões socioeconômicas, estruturais ou pedagógicas e, pela mudança repentina do ensino presencial para o remoto, outras implicações surgiram: como os alunos com deficiência foram inseridos às Ciências Humanas/Geografia naquele período de contexto educativo?

A partir disso, a metodologia utilizada é apresentar os projetos de leis internacionais, nacionais e estaduais para entender os direitos para essas crianças e os deveres dos órgãos públicos, das instituições escolares e dos professores. Além disso, consiste em relatos dos(as) professores(as) de Geografia que atuam em salas de aulas inclusivas, em que debateremos sobre a formação dos professores; as dificuldades enfrentadas no dia a dia; as propostas de

soluções e as expectativas para o futuro. Portanto, o objetivo é entender como o ensino remoto impactou a educação inclusiva na Geografia nas escolas e como isso se refletirá no futuro.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está organizado em cinco capítulos, com o propósito de realizar uma pesquisa minuciosa sobre a educação inclusiva no ensino de Geografia durante a pandemia, desde as legislações até a coleta de dados através de pesquisa realizada por professores de Geografia. Iniciamos com uma pesquisa sobre as legislações internacionais e nacionais relativas à educação inclusiva, com o objetivo de compreender os desdobramentos com contexto histórico. Dessa forma, é possível entender como era a percepção social em relação às pessoas com deficiência e o desenvolvimento dos estudos sobre o tema.

Em seguida, abordaremos as concepções da educação inclusiva na Geografia, buscando compreender as metodologias de ensino e como elas impactam no desenvolvimento dos indivíduos nessa prática. Ao compreendermos isso, faremos um recorte considerando o ensino remoto durante a pandemia. Neste capítulo, exploraremos os desafios enfrentados durante esse período, incluindo não apenas como as pessoas com deficiência lidaram com a situação ou tiveram que se adaptar, mas também outros fatores, como problemas socioeconômicos que dificultaram o acesso à educação.

Para concluir todo o embasamento teórico, o quarto capítulo apresentará entrevistas realizadas com professores de Geografia que lecionaram para turmas inclusivas durante o período da pandemia. Aqui, será possível aprofundar na realidade do ensino durante o período da quarentena da COVID-19 e analisar as respostas coletadas.

CAPÍTULO 1 - A VISÃO SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA E SEUS PRIMEIROS DIREITOS LEGISLATIVOS NA EDUCAÇÃO

1.1 As concepções sobre as pessoas com deficiência

As concepções sobre a deficiência foram se estruturando e se adaptando de acordo com o pensamento dominante da época. Como afirma Silva (1987): “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade” (Silva, 1987, p. 21). Por mais que seja uma constatação óbvia sobre a existência das pessoas com deficiências, podemos dizer que os direitos à vida e a viver para essas pessoas é muito recente e ainda está em construção através de muitas lutas pois, durante muitos anos, a existência dessas pessoas foram ignoradas ou limitadas.

Dessa forma, ao observarmos os períodos históricos que apresentam registros históricos de pessoas com deficiência, fica evidente que os tratamentos correspondem de acordo com as necessidades do Estado, com a estrutura social e com o pensamento dominante vigente. É importante entendermos essa análise histórica para buscarmos padrões e pensamentos invariantes que permanecem até os dias atuais.

Ao longo da história mundial, as pessoas com deficiência sempre receberam dois tipos de tratamento: ou eram marginalizadas na sociedade ou mortas, ou tinham a proteção e assistencialismo por suas comunidades. Por exemplo, na Roma Antiga, as famílias tinham permissão de sacrificar os filhos que nascessem com alguma deficiência. Assim como em Esparta, em que bebês ou pessoas que adquiriram alguma deficiência (o que era bem comum por conta das frequentes amputações em campos de batalhas) eram lançadas ao mar ou de precipícios, chamados de *Apothetai* (que significa “depósitos”): “pois tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto que, desde o nascimento, não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida” (Licurgo de Plutarco apud Silva, 1987, p. 105).

Porém, futuramente, há registros em Atenas que, influenciada por Aristóteles com a premissa de que “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça”, as pessoas com deficiência eram amparadas e assistencializadas, sendo uma das primeiras sociedades a apresentar ideias que comesçassem a atribuir pensamentos menos punitivos às pessoas com deficiência.

Inclusive, através das pesquisas realizadas por Silva (1987), na Roma Antiga, há citações, textos jurídicos e artes que faziam alusões a essas pessoas. Mesmo que ocorressem

eventuais execuções sumárias dos bebês com deficiência, caso eles nascessem em famílias nobres romanas, uma das alternativas era deixar nas margens do rio Tibre ou locais sagrados, onde elas pudessem ser encontradas e acolhidas por famílias da plebe pois, por viverem apenas de colheitas ou esmolas, futuramente, eles poderiam explorar a pessoa com deficiência para prostituição ou em ambientes de entretenimento para pessoas ricas. Segundo o Silva (1987): “cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com malformação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes” (Silva, 1987, p. 130). Porém, infelizmente, podemos dizer que tais atitudes não se restringiam apenas a Roma porque as pessoas com deficiência eram vistas como limitadas e, assim, não eram julgadas como incapazes de contribuir com o modelo de sociedade daquela época.

Entretanto, com o crescimento e a expansão da doutrina cristã na Idade Média, as pessoas com deficiência começaram a ser vistas como donos de uma alma, ou seja, filhos de Deus. Dessa forma, os religiosos consideram como escolha de Deus que algumas pessoas teriam nascido com deficiências, conseqüentemente, passaram a ter mais tolerância e aceitação em relação a ter uma deficiência ou ter algum familiar com deficiência. A partir disso, as pessoas com deficiência são acolhidas em conventos ou igrejas, em troca de pequenos favores às instituições ou às pessoas que o ajudavam, garantindo maior tempo de sobrevivência e participação social.

Podemos encontrar influência das convicções do cristianismo nos pensamentos modernos, diretamente ou indiretamente. Por exemplo, a ideia de que a pessoa com deficiência é um “presente de Deus” ou “um filho bom de Deus” e, por ser uma criatura divina, devemos ter cuidado, tolerância e permiti-las a uma vida digna. No entanto, a ideia da deficiência como santidade tenta tirar a concepção negativa, porém, reforça o estigma de incapacidade das pessoas com deficiência e que elas dependem da boa vontade de outros que as cercam. Além disso, ao invés de se estabelecer direitos e socialização a essas pessoas, acaba-se criando uma maneira de infantilizá-las, gerando comunicações da sociedade a fim de caridade.

Dessa forma, há uma reprodução dos comportamentos que fomentam as barreiras sociais para as pessoas com deficiência. Ao tirar o protagonismo dessas pessoas, ela se torna um sujeito passivo dependente das concessões de terceiros, que acabam limitando suas ações e cessando a formação de direitos, contribuindo para uma sociedade segregadora.

Por conta da ausência de uma concessão que garantisse direitos para as pessoas com deficiência e a manutenção de uma condição de tratamento a elas através da moralidade da religião cristã, levou a mudança de pensamento por parte da própria Igreja Católica. No período da Inquisição na Idade Média, a instituição justificou a condição dessas pessoas por uma ira divina, como se fora um “castigo de Deus”, levando os seus fieis mudarem seus comportamentos perante a elas. A substituição da caridade pela rejeição social ocorreu durante as disseminações das doenças como peste bubônica, hanseníase e difteria que, em muitos sobreviventes dessas doenças, deixaram sequelas físicas ou mentais, assim, essa população se tornou marginalizada.

A partir dos séculos XV a XVII, foi o período denominado como “Renascimento”, em que a partir de uma filosofia humanista e com o avanço da ciência, pensava-se na sociedade evidenciando a racionalidade para se libertar dos dogmas e das crenças religiosas. Assim, as pessoas com deficiência começaram a ser vistas como seres humanos carentes de direitos e de atenção própria na estrutura social vigente. Foram sendo construídos locais de atendimento específico para pessoas com deficiência, principalmente para as pessoas surdas. Entretanto, esses pequenos avanços não excluem o preconceito que ainda existia por parte de algumas pessoas, por exemplo, as pessoas com deficiência ainda eram proibidas de exercerem atividades sacerdotais mas, já apresenta algumas mudanças significativas no direito e no tratamento com pessoas com deficiências.

A concepção de subsistência e sobrevivência advinda das sociedades anteriores, persistiram no Ocidente durante o século XX até o pós Segunda Guerra Mundial. No início desse século, antes mesmo dos nazistas assumirem o poder na Alemanha, surgem discussões eugenistas que se utilizavam de elementos positivistas e darwinistas, alegando que a espécie humana está em constante evolução biológica. Através desse raciocínio, passou-se a defender a eliminação de indivíduos com deficiência que, acabou considerando também, uma redução de custos por parte do Estado com a manutenção de pessoas com deficiências físicas e mentais por não serem pessoas economicamente ativas: “A partir de 1938, todos os nascimentos de crianças com deformações ou problemas mentais passaram a ser comunicados compulsoriamente”.

Devido às guerras que a Alemanha e outros países europeus estavam envolvidos, foi necessário a convocação de diversos homens para participarem das ações representando seus países. Só que muitos sofreram com amputações, ou seja, todas as legislações implementadas contra as pessoas com deficiência também os incluíam.

Nesse contexto, na época do Terceiro Reich, implementa-se a “Operação Eutanásia”, considerada como um programa voltado às pessoas com deficiência pela: compaixão, eugenia, economia e purificação racial. Durante a Segunda Guerra Mundial, morreram aproximadamente 200 mil cidadãos alemães com deficiência através dessa operação.

A Operação Eutanásia, segundo Gallagher (1995), não era uma aberração nazista; era considerada uma eficiente aplicação, por meio de políticas públicas, das teorias de cientistas e filósofos da sociedade ocidental, como a teoria da evolução de Darwin, a redescoberta dos princípios genéticos da hereditariedade propostos por Mendel e a eugenia de Galton. O social darwinismo e os princípios da eugenia levavam a crer que a hereditariedade era culpada pela insanidade, excentricidade, histeria, epilepsia, utilização de álcool e drogas, convulsões, cegueira, deficiências e demais desventuras humanas. (Carvalho-Freitas, M. N. de, & Marques, A. L. (2007). *A Diversidade através da História: A Inserção no Trabalho de Pessoas com Deficiência.*)

Entretanto, as concepções que sustentam tais ideias capacitistas foram criticadas até mesmo pelos apoiadores do nazismo, já que a exclusão abrangia muitos dos ex-soldados. Assim, esse programa foi encerrado em 1941 devido a protestos de pessoas com deficiência, familiares, amigos e Igreja. A preocupação não se limitou apenas por empatia a essas pessoas, mas porque eram homens que tinham um capital social e cultural diferenciado. Isso fez com que houvesse a necessidade de novas mudanças na percepção para com as pessoas com deficiência, revendo os critérios e as atitudes de exclusão, considerando-os como capazes de contribuir com a sociedade. Mas, ainda assim, a operação acontecia ocasionalmente.

Por conta disso, mundialmente, iniciou-se uma matriz de normalidade. Com sua origem na Idade Moderna, período entre feudalismo e o capitalismo, ela impactou diversos países do mundo com a criação de institutos específicos para pessoas com deficiência. Por exemplo, no Brasil, na época do império, tivemos as duas primeiras instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854; e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856. Porém, podemos concluir que transformaram a concepção das pessoas com deficiência de “incapacitados” para doentes ou desviantes do normal.

Por mais que essa concepção tenha surgido em paralelo a outras, ela persistiu durante muito tempo na sociedade, sendo predominante no Brasil nas décadas de 1960 a 1980. Entretanto, algumas perspectivas começaram a mudar, buscando reabilitar as pessoas com deficiência para integrá-las na sociedade. Ou seja, há uma minimização dos desvios por meio

da normalidade e de estruturas que atendam às necessidades específicas de cada indivíduo para a vivência social.

A matriz da normalidade é encontrada em diversas práticas educacionais e profissionais, de forma que as pessoas com deficiência são segregadas e mantidas em espaços diferentes de outras pessoas. Os locais de reabilitação se enquadram nessa forma de pensamento quando visam a “correção” ou “reparação” das pessoas com deficiência para as necessidades da sociedade. Ou seja, dessa maneira, a pessoa com deficiência possui um “desviante” que precisa se adequar nas suas relações e nos espaços sociais.

Quando consideramos especificamente a questão do trabalho, ela é apenas alocada seguindo os critérios nas funções, mas sem acreditar ou estimular o potencial delas. A segregação fica ainda mais evidente quando pessoas com deficiência são empregadas em setores específicos da empresa, sendo um fator limitante para o desenvolvimento delas e para a própria integração de pessoas sem deficiência com elas. Muitas dessas alocações estão atreladas à possibilidade de as pessoas com deficiência agirem de maneira equivocada e causarem situações embaraçosas ou perigosas, como acidentes, situações de preconceito ou, até mesmo, redução da efetividade do trabalho.

Essa exclusão também ocorre nas escolas porque além de atribuírem um olhar assistencialista aos estudantes com deficiência, também criam barreiras físicas e/ou sociais que impedem a inclusão dessas pessoas como, por exemplo, a separação das escolas regulares e das escolas especiais.

Por conta disso, a partir do final do século XX, por volta dos anos de 1960 a 1970, começam a surgir pensamentos mais voltados à construção de uma sociedade mais inclusiva. O século XX é marcado pelo desenvolvimento industrial, pela tecnologia da informação, pela acumulação de capital, pela luta por melhores condições de trabalho e pela luta por direitos das minorias sociais, incluindo as pessoas com deficiência.

Nesse período, são criadas instituições especializadas para o atendimento às pessoas com deficiência de acordo com suas necessidades. Organizações intergovernamentais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Organização Internacional do Trabalho começaram a apoiar direitos e igualdade para as pessoas com deficiência e desenvolver contribuições e rede de conhecimentos sobre estudos da diversidade e das deficiências, viabilizando uma justiça social com base na ciência.

Os Estados Unidos e o Canadá são os primeiros países a implementarem uma nova ideologia com ênfase nos direitos, na iniciativa individual e na autonomia das pessoas com

deficiência. Entretanto, os dois países possuíam focos distintos: os Estados Unidos visava nos modelos antidiscriminatórios; direitos civis que garantem uma vida independente para essas pessoas. Já no Canadá, em que também abrange os países europeus, estabelece-se cotas de empregos, que acarretou ajuda do Estado.

1.2 Primeiras promulgações legislativas sobre educação inclusiva em nível internacional, nacional e estadual e seu contexto histórico

Através das primeiras ações voltadas às pessoas com deficiência com apoio das organizações mundiais para propagarem em mais outros países, surge o paradigma da integração, pois essas pessoas eram inseridas na sociedade sendo que as instituições, locais de serviços, escolas e os ambientes de lazer se mantiveram inalterados, ou seja, elas tinham que se esforçar para se encaixarem nos modelo social. Entretanto, para esse trabalho, é interessante destacarmos apenas os desdobramentos da educação inclusiva para as pessoas com deficiência no Brasil e no mundo.

Como debatemos anteriormente, todas as decisões legislativas são definidas de acordo com o contexto atual e a partir dos interesses do Estado. Na década de 1960, o Brasil estava com a sua democracia ameaçada e a educação era alienada sobre as dinâmicas políticas daquela época. Por conta das mudanças no cenário econômico, em que havia muito interesse da iniciativa privada em investir no Brasil, iniciou-se a formação de uma Campanha em Defesa da Escola Pública.

Parece-nos que as questões pedagógicas e políticas nunca estiveram tão ligadas como no início dos anos 60. A política populista, característica deste período, mobiliza as massas, por entender que a cada homem correspondia um voto. Uma vez que para votar era preciso ser alfabetizado e que no Brasil dessa época havia cerca de 50% analfabetos, o problema da alfabetização de adultos ganhava o máximo destaque. (BUFFA, 117, p.118).

O debate legislativo sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil aconteceu pela primeira vez em 1961. Com a iniciativa do movimento populista, incluindo a Sociedade Pestalozzi e da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), pressionam o governo que acaba instaurando a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME: “promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo(...)”.

Assim, institucionaliza-se a primeira lei LDB 4024/1961 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No que tange a educação inclusiva, são os artigos 88 e 89 que visa o enquadramento na educação de excepcionais no sistema geral de ensino e que a iniciativa privada receberia um tratamento especial ao oferecerem bolsas, empréstimos ou subvenções.

Ao analisar essa medida, além de chamar as pessoas com deficiência como “excepcionais”, só as que eram consideradas “capazes” em acompanhar o método de educação vigente poderiam se matricular em uma escola. Podemos ver que havia uma visão preconceituosa e limitadora a respeito das metodologias de ensino e ao que é considerado capacidade de aprendizagem. Podemos considerar a possibilidade de intervenções subjetivas por pelo o que é considerado “capaz” ou não e como eram realizados esses “testes” de capacidade. Também é possível perceber que através dessas medidas, o Estado deixa transparecer uma intenção de repassar essa responsabilidade às escolas privadas porque, provavelmente, buscava-se reduzir gastos.

Mas, em 1962, através do Plano Nacional de Educação (PNE), foi destinado 5% dos recursos para a educação de pessoas com deficiência, de qualquer natureza, e bolsas de estudos. Porém, os dois anos seguintes foram turbulentos no Brasil por conta da ameaça constante dos golpes e contragolpes, interferindo na esfera educacional por conta da expansão dos programas de alfabetização de adultos. Essa expansão foi vista como algo que poderia desafiar o regime vigente e dificultar sua implementação, uma vez que uma população desinformada e carente de senso crítico é mais suscetível a ser controlada.

A Constituição de 1967 abordou a educação inclusiva no Artigo 168, em que afirma: “é um direito de todos, assegurando-se a igualdade de oportunidades”. Entretanto, o texto não deixa explícito se está falando sobre pessoas analfabetas ou do grupo de pessoas com deficiência. Porém, em 1969, acrescenta no art. 175 § 4º que “(...) Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação dos excepcionais”; Art. 176 “A educação, inspirada no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e na escola”.

A partir disso, devemos nos atentar que os termos como “especial” ou “excepcional” não são ideais para se referir às pessoas com deficiência, entretanto, isso evidencia ainda mais a falta de interesse na verdadeira inclusão desde a legislação, pois a Fundação Catarinense de Educação Especial criticou a iniciativa devido ao uso do termo excepcional. Mas, também mostra o pouco avanço nos estudos de terminologias mais inclusivas. Em relação aos artigos estabelecidos, fica nítido a responsabilidade do Estado com a educação “especial” (era

chamada assim já que não havia outros termos ou a própria inclusão em si) com a assistência, mas retira a igualdade de oportunidades.

1.2.1 Anos 70

Já na década de 1970, a escola passa a ser vista como formação de capital humano e capital físico os quais aumentarão muito a produtividade dos alunos. Para Helena Antipoff, “o trabalho bem desenvolvido escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social”. Dessa forma, a proposta estava ligada a movimentos repetitivos, por exemplo: separação de peças; identificação de imagens; montar caixas e entre outros.

Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O único bem que a nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos. (...) Mas o mesmo interesse social exige que se eduquem os deficientes, no sentido de torná-los, quando possível, participantes de atividades produtivas. E nesse caso, o interesse fala mais baixo que os reclamos de equidade e da justiça (MEC/SG, 1971).

Considerando o trecho anterior e a aprovação da LDB 5.692/71, explicita a questão da educação do deficiente como um caso do ensino regular para o desenvolvimento da sociedade. Entretanto, nessa época, há uma transformação no modo de trabalho: o taylorismo. Assim, por essa característica na economia, as próprias oficinas ou locais de ensino (classe comum, sala de recursos, classe especial anexa tanto em escolas comuns ou em hospital e escolas especiais) para as pessoas com deficiência eram realizadas por meio de atividades específicas e repetitivas, independente da instituição que a criança foi direcionada.

Entretanto, com a lei 5.692/72, que visou inúmeras alterações na Educação Básica Nacional, recebeu o Art. 9 que previa “tratamento especial aos excepcionais”, mas estabelecendo vínculo da Educação Especial ao ensino regular e, por meio do nº 848/72, estabeleceu-se uma medida de que “no sentido que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais.” (MAZZOTTA, 2005, p. 54).

Essas medidas começam a traçar um avanço, porém, reflete a necessidade da sociedade. No decreto nº 72.425/73, Art. 2º, explicita o estudo do Gallagher, consultor internacional e idealizador do CENESP, em que afirma “o quanto seria mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a sua existência”. Ou seja, uma pessoa com deficiência, se bem instruída e capaz de torná-la “útil” às exigências da

sociedade, pode-se tornar uma mão-de-obra. Consequentemente, isso também dará à família dessa pessoa uma independência, contribuindo não só com o aumento da renda familiar, mas também para o crescimento da economia e o desenvolvimento brasileiro.

Em 1977, Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social estabeleceram diretrizes básicas para que os órgãos subordinados estabelecessem e criassem uma ação integrada para atender aos estudantes com deficiência. Em 1978, estabeleceu-se a necessidade do diagnóstico classificatório para encaminhar as pessoas com deficiência a um atendimento especializado ou a “possibilidade” para o meio escolar. Isso traz implicações éticas, ideológicas e pedagógicas, pois o modelo clínico ele está atrelado à prestação de serviço de prevenção e saúde enquanto a questão pedagógica envolve as questões socioculturais e desenvolvimento.

1.2.2 Anos 80

Os anos da década de 1980 foram os que mais realizaram tratados defendendo o ensino inclusivo. Em 1982, a Lei LDB 5.692/71 é alterada pela Lei nº 7.044/82 que define o objetivo geral dos ensinos de todos os graus (comum ou especial) como “proporcionar ao educando a formação necessária de autorealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Além disso, garantia quaisquer necessidades extras que os estudantes “Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.”

Em 1984, foram fundadas a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, destaca-se o direito das pessoas com deficiência receberem educação na rede regular de ensino (inciso III do Art. 208 da Constituição Federal) como uma maneira de assegurar a integração na sociedade.

Nesse período havia quatro tipologias de escolas que ofereciam Educação Especial, sendo estabelecidas nas instituições públicas e : exclusivamente especial, em que oferece educação escolar somente para estudantes com deficiência, em um nível de ensino, com serviços de apoio necessários; classes especiais em que há ensino regular para estudantes com deficiência, porém, em uma sala exclusivamente destinada a eles; salas inclusivas com apoio

de sala de recursos (materiais e equipamentos adequados) e; salas inclusivas sem apoio de sala de recursos, em que ofereciam educação aos estudantes sem deficiência e estudantes com deficiência na mesma sala, sem atendimento complementar.

Em outubro de 1989, estabelece a Lei nº 7.853/89 “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”. No Art. 2º desta lei, garante a educação especial como modalidade educativa desde o pré-escolar até a reabilitação profissional, em órgãos públicos e privados, garantindo benefícios, materiais, merendas, bolsas de estudos e matrículas em cursos regulares. Caso alguma escola ou instituição recuse a matrícula do estudante com deficiência, pode ser indiciado com crime suscetível a pena e reclusão de um a quatro anos e uma multa para os dirigentes, sendo a instituição de ensino pública ou particular

1.2.3 Anos 90

No final dos anos 80, o Brasil passou por uma redemocratização e com a instituição da Constituição Federal. Na década de 1990 foi caracterizada pela primeira eleição direta e a mundialização da economia, entre algumas medidas estavam a privatização das estatais e a redução nas alíquotas de importação. A partir disso, podemos verificar como um fator condicionante e gerador de novas desigualdades, já que a abertura econômica contribui para o enriquecimento da classe dominante e permite que a educação atenda ao mercado.

Consequentemente, a educação escolar acabou sendo submetida e ganhando importância econômica para a sociedade por meio de políticas educacionais de caráter instrumental e que atendessem aos interesses da lógica econômica, ou seja, às pressões das leis externas do mercado e assumindo o discurso da universalização da educação:

Segundo Arelaro (2000, p. 96), se inicia o período com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: o desejo de implementação dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988 e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil; de outro, Fernando Collor de Mello que assume a Presidência da República, com um discurso demagógico e um projeto neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional” de urgência de reforma do Estado para colocar o país na era da modernidade.

Logo, o discurso de inclusão ganhou muita força com apoio de organizações internacionais, como a Unicef e a Unesco. No ano de 1990, foi lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente, reiterando os direitos das crianças na constituição e, especificamente, às crianças com deficiência para receberem atendimento especializado:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 1992 aconteceu o impeachment de Fernando Collor de Mello, tendo o seu vice Itamar Franco até as próximas eleições. Em 1995, com a eleição do Fernando Henrique Cardoso, o cenário brasileiro evidenciava transformações na democracia e no papel do Brasil no mundo globalizado. Foi nesse período que demonstrou as mais significativas reformas educacionais com formulações neoliberais, reduzindo o aparato do Estado, do financiamento das áreas sociais e transferência de empresas privadas e ONG's que sempre estiveram sob a responsabilidade do Estado.

A nível internacional, destaca-se o ano de 1994 devido à realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que ocorreu em Salamanca, na Espanha. Segundo Guebert (2007), esse evento reuniu mais de trezentos países, noventa e dois representantes da sociedade civil e vinte e cinco organizações não governamentais. Seu objetivo primordial foi promover a ideia de uma educação inclusiva, na qual todas as crianças fossem acolhidas, independentemente de suas diferenças individuais. O encontro defendeu que todos os sistemas educacionais deveriam considerar a ampla diversidade de características e necessidades presentes em suas comunidades escolares.

Nesse contexto, podemos afirmar que a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca colaborou para que o Brasil implementasse políticas e diretrizes. Além de defender a inclusão dos alunos com deficiência em salas regulares e atividades em salas multifuncionais como suporte pedagógico especializado, também teve como foco a formação de professores para a educação de crianças com deficiência e o fortalecimento da investigação acadêmica para armazenamento e divulgação de resultados de cada país. Para comprovar a efetividade das ações promulgadas pela Conferência em Salamanca, foi desenvolvido o Plano a Médio Prazo (1996-2000), o qual permitia o desenvolvimento de projetos-piloto para demonstrar as novas perspectivas da educação inclusiva e apresentem as novas necessidades.

A partir desse novo parâmetro de educação especial, podemos destacar a aprovação da LDB 9.394/96 que legitima os novos conceitos sobre a educação para pessoas com deficiência, como a ênfase na educação inclusiva e benefícios suplementares a essas pessoas proposto na Conferência de Salamanca. Entretanto, a oferta de educação especial pelo LDB

9.394/96 so era cedida dos 0 a 6 anos de idade durante a educação infantil e assegura a reprovação do ano letivo aqueles que não atingiram o nível exigido e a o adiamento de estudos para os superdotados.

Também importante ressaltar que na LDB 9.394/96 Art. 58 parágrafo 1, há um avanço na discussão sobre a “integração” para a “inclusão”, porém, a legislação apenas abre a possibilidade que o ensino das crianças com deficiência ocorra “preferencialmente” na rede regular de ensino e, por falta da obrigatoriedade, consequentemente, muitos dos estudantes permaneceram nas instituições especializadas.

Inclusive, no Art. 59 nº 3 da Constituição Federal apresenta a importância da formação dos profissionais da educação: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Porém, questiona-se a efetividade pois não há aprofundamento sobre como implementar e garantir a boa formação desses profissionais, já que quando lidamos com a educação inclusiva, lidamos com muitas diversidades, preconceitos sociais e experiências que ultrapassam a teoria.

1.2.4 Anos 2000

A partir dessa década, houve uma reestruturação significativa e positiva diante aos estudantes com deficiência em que, ao invés de focalizar a deficiência da pessoa e buscar corrigi-la para atender expectativas sociais, definiram respostas educativas através de suas habilidades por meio de recursos e apoios que proporcionaram sucesso escolar. Assim, os estudantes não são mais ajustados aos padrões de normalidade para aprenderem, mas que a escola enfrenta o desafio de se ajustar à diversidade deles.

No início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação - CNE promulgou a resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Primeiramente, é importante ressaltarmos que houve a mudança no texto da LDB 9.394/96: ao invés da matrícula dos estudantes com deficiência ser “preferencialmente” nas escolas regulares, foi substituído em que “extraordinariamente” seriam atendidos em escolas especiais. Por mais que manteve uma lógica de integração e segregação, a sua intensidade foi alterada. Além disso, em 2001, a educação especial foi definida como:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir

a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Assim, fica clara a possibilidade de um apoio pedagógico especializado na classe comum, como, por exemplo, um professor-intérprete de códigos de linguagens alternativas.

Em 2008, há o decreto 6.571/2008 em que o estudante com deficiência pode ser matriculado nas classes comuns regulares e no AEE “Atendimento Educacional Especializado”, ofertando salas de recursos multifuncionais. Assim, o AEE “Atendimento Educacional Especializado” assume a responsabilidade de complementaridade e suplementaridade em todos os níveis, etapas e modalidades: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008b)”.

Neste mesmo decreto, é importante ressaltar que o profissional responsável pela atribuição do AEE tenha a formação inicial que o habilite em atendimento à educacional especial porque ele tem a obrigação de orientar professores e os pais ou responsáveis pelo processo educativo dos alunos com deficiência, articulando as necessidades educacionais como recursos pedagógicos e a utilização de tecnologias que promovam a autonomia deles.

Ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), foram implementados três programas do governo em que visavam a expansão da educação inclusiva, tanto na educação básica quanto no ensino superior. O Programa de *Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, em que direciona investimento por parte do governo federal para fortalecer a inclusão nas classes comuns do ensino regular com recursos de acessibilidade; *Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade*, foca na formação dos professores e na instrução de todos os trabalhadores para que haja uma reflexão na cultura para que todos se sintam responsabilizados e há conexão entre o programa citado anteriormente, pois visa garantir todos os instrumentos e necessidades para o cumprimento de metas. Já o *Programa Incluir* propõe ações que visam o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior - IFES, criando e consolidando núcleos de acessibilidade para garantir a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Durante o período de 2010 a 2019, é notável a expansão dos direitos das pessoas com deficiência no que se refere ao acesso à educação. Um exemplo disso é a Lei nº 12.764/2012, que proíbe a negação de matrícula a qualquer pessoa com deficiência e prevê sanções para gestores escolares ou autoridades responsáveis que pratiquem tal discriminação. Além disso,

a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), garante a implementação de um sistema educacional inclusivo em todo o país, preferencialmente dentro da rede regular de ensino, abrangendo todos os níveis, fases e modalidades da educação básica, bem como a oferta de atendimento especializado para pessoas com deficiência entre 4 e 17 anos de idade.

A lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013a), determina em seu Art. 4, Incisos I e III:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013a).

O último decreto foi em 2015 – Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, foi importante para a promoção de igualdade às pessoas, com o objetivo de garantir direitos e diretrizes de acessibilidade em transporte público, comunicação, espaços públicos, edificações, serviços e produtos. Consequentemente, isso assegurava que as escolas estivessem aptas e adaptadas para promover o processo de aprendizagem a alunos com deficiência.

A Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, alterou a Lei nº 9.394, de 1996, para abordar questões relacionadas à educação e aprendizagem ao longo da vida, conforme estabelecido na Declaração de Hamburgo. Esta declaração preconiza a necessidade de "repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas" (UNESCO, 1997).

Além disso, a Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, garante atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Já o Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018, promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso. Essa legislação permite a reprodução de obras em formatos acessíveis sem

violação dos direitos autorais, com o objetivo de ampliar a produção de livros, revistas e outros materiais em formatos acessíveis voltados para pessoas cegas, com deficiência visual ou com deficiência física.

Em 20 de setembro de 2020, o ex-presidente Jair Bolsonaro promulgou o Decreto nº 10.502/2020, intitulado "Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida", com a justificativa de que muitos alunos não estão sendo beneficiados pela Educação Especial. O principal ponto desse decreto é a possibilidade de viabilizar a escolha da família em matricular seus filhos com deficiências em escolas especiais. Devemos considerar que esse decreto foi promulgado em um momento em que a pandemia da COVID-19 havia alterado significativamente o modelo de vida social, incluindo a educação, devido às medidas de isolamento social.

A apresentação dessa legislação foi pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP), com a justificativa de que a estudantes, professores e familiares solicitavam alternativas para os alunos com deficiência. Por mais que a nomenclatura da legislação se refira a “Educação Inclusiva”, a proposta defende a necessidade da criação de salas especializadas e classes bilíngues de surdos como uma opção de escolha do estudante e/ou família.

O questionamento que podemos fazer a essa nova legislação é: será que a nova política Educacional Especial (2020) contempla a visão da Educação Inclusiva ou é um desmonte da inclusão escolar?

É fundamental ressaltar que o contexto legislativo relacionado à educação especial é essencial para entender os direitos e as responsabilidades tanto das instituições públicas quanto da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Contudo, para compreender plenamente a situação, é necessário examinar como a educação especial se traduziu na prática, especialmente ao lecionar Geografia, e explorar de que maneira o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência foi afetado durante a pandemia.

CAPÍTULO 2 - AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA GEOGRAFIA

Para a realização desse trabalho, é essencial entender a distinção entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Este capítulo propõe-se a iniciar com a discussão entre as características e as diversas leituras, destacando suas características distintivas e, ao mesmo tempo, examinando os pontos de convergência e divergência. Além disso, tem como objetivo realizar uma análise crítica norteadora para revelarmos as implicações e os desafios presentes nos modelos apresentados, buscando traçar conexões fundamentais com os princípios e objetivos ao ensino de Geografia.

Como já apresentado no capítulo 1, o desdobramento das legislações e novos termos foi se adaptando à sociedade e às novas pesquisas que foram surgindo. A educação especial é a educação de pessoas com deficiências em instituições especializadas para estudantes com determinadas necessidades, nas quais profissionais especializados, como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta, atuam para atender. Por exemplo, a década de 50 foi um período em que muitas escolas e classes voltadas para a Educação Especial foram abertas, sendo a maioria pública e em escolas regulares.

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7).

Enquanto isso, para falarmos da Educação Inclusiva, devemos entender o significado da palavra “Inclusão”. A palavra Inclusão deriva do verbo incluir, do latim includere, que significa “abranger, compreender, envolver”. Mas, quando temos uma leitura social do que é a inclusão, de acordo com Mazzotta (2010, p. 79), como “concretização das melhores condições possíveis de comunicação e participação ativa, concretizando os ideais de justiça social”.

Educação Inclusiva é um processo que amplia a participação do estudante com deficiência, permitindo sua integração nos estabelecimentos de ensino regular. Isso implica na reestruturação da cultura, atividades, práticas e políticas das escolas, de modo a possibilitar a inclusão desses alunos. Podemos partir do princípio de que, dentro da inclusão, as pessoas têm suas características reconhecidas e valorizadas, podendo participar ativamente de suas relações com o espaço e o processo de aprendizagem. Dessa forma, esses grupos não são passivos, respondendo à mudança e agindo sobre ela.

No entanto, a resposta que observamos é que o foco da educação inclusiva são todos os estudantes. Ou seja, além de estender a educação aos alunos com deficiência, também tem como público-alvo os estudantes de diferentes raças, cores, etnias, gêneros, religiões, orientações sexuais, classes sociais, origens familiares, entre outros. De maneira geral, a educação inclusiva tem como objetivo ir contra a cultura atual, principalmente a ocidental, que tenta moldá-los como seres homogêneos e que não se enquadram nos padrões esperados pela sociedade.

“A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).”

Portanto, como já retratado no Capítulo 1, o artigo 208 da Constituição Federal do Brasil garante um atendimento especializado aos estudantes com deficiência no ensino regular durante o contraturno, sem que esses conteúdos substituam os conteúdos do ensino regular. Por exemplo, temos o ensino do Braille para estudantes com deficiência visual e o ensino da LIBRAS para estudantes com deficiência auditiva. Ou seja, aquilo que é específico desses alunos também poderia constar no currículo comum dos estudantes do ensino regular, promovendo a inclusão no ensino e socialmente, conforme tanto almejamos.

Assumindo a perspectiva de Vygotsky, precisamos considerar que todo indivíduo possui uma relação dialética com o espaço. O autor nos propõe que os estudantes com deficiência possuem novas possibilidades ainda não exploradas.

um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Essa é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade.

Dessa forma, podemos considerar a plasticidade – capacidade de se transformar do organismo e do ser humano – uma capacidade do estudante com deficiência de criar processos adaptativos ou novas formas de superar empecilhos ou de como armazenar os conhecimentos adquiridos na escola.

Mas, mesmo que o corpo possua a capacidade de superação, ela só se torna possível quando o indivíduo se relaciona com fatores externos e internos. Por exemplo, novamente em relação aos estudantes cegos ou com baixa visão, o organismo se reorganiza para que compreenda e assimile os estímulos do mundo exterior, como ao aprender Braille. O mesmo acontece com os estudantes surdos que desenvolveram capacidades visuais e espaço-temporais para a compreensão da Língua de Sinais.

Por mais que haja um debate atual sobre a educação especial e inclusiva, levando em conta o processo de plasticidade de Vygotsky e, mesmo tendo o aparato legislativo para esse público no setor educativo, há certas crises que ainda permanecem nesse processo educativo. Uma dessas crises é estabelecer um modelo clínico-terapêutico para a educação dessas crianças. Dessa forma, ao invés de metodologias ativas que estimulem suas potencialidades, são construídas dinâmicas voltadas à repetição que têm como objetivo a correção dessa deficiência, ou seja, visam padronizá-las às necessidades da sociedade. Ou seja, as próprias escolas não encaram as deficiências dos alunos como uma porta de possibilidades para o ensino e assimilação de novas aprendizagens porque ela depende constantemente do contexto sociocultural da criança, não sendo realizada de forma espontânea.

De acordo com Carlos Skliar, a integração dessas crianças e adolescentes em um mesmo ambiente escolar contribui para superar visões preconceituosas a respeito da incapacidade ou limitação desses alunos. Primeiramente, é importante não considerar apenas o aspecto clínico para analisar o progresso deles e a questão da plasticidade cognitiva dos indivíduos, sendo capazes de criar processos adaptativos para superar certos impedimentos. Ou seja, quando falamos de educação para com crianças com deficiências, temos que partir do princípio que ela não é limitadora, mas um impulso ou um fator para guiar a mediação.

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (Vygotsky, 2006)².

O conceito de mediação deve ser compreendido como um elo intermediário entre o indivíduo e o meio. A mediação pedagógica é aquela feita pelo OUTRO – adultos, professores, colegas mais adiantados, amigos. A mediação semiótica é aquela feita pelos

SIGNOS – sendo o mais importante a linguagem. Essas mediações são interdependentes e acontecem ao mesmo tempo.

Como já vimos, não é qualquer intervenção que possibilita o desenvolvimento do indivíduo. A intervenção adequada possibilita a troca do indivíduo com o objeto de conhecimento para explorar sua constituição e estabelecer relações entre outros objetos. No entanto, cabe ao professor não tornar essa tarefa apenas uma habilidade perceptivo-motora. É necessário guiar o desejo do aluno com intenções de quem intervém, tendo sempre em mente que o objetivo principal é o desenvolvimento.

O que nos leva a uma das crises que é o distanciamento da educação formal e a educação especial em que a educação especial segue diretrizes e metodologias traçadas para a educação formal, sem haver qualquer adaptação curricular ou pedagógica. Podemos dar como exemplo o método tradicional de alfabetização em que, dentro da educação especial, transforma-se em um verdadeiro obstáculo cognitivo.

Entretanto, não devemos limitar a escola aos conteúdos curriculares, também devemos tratá-la como um ambiente de formação de indivíduos e formação de relações. Partindo do pressuposto que as pessoas possuem a capacidade da plasticidade decorrente aos eventos externos e internos, a inclusão social promove vivências que serão essenciais para as situações futuras em sociedade, tanto aos estudantes com deficiência quanto aos estudantes sem deficiência. Para assim, o desenvolvimento de estudantes que promovam a inclusão e comecem a viver as diferenças desde cedo superando preconceitos. Por isso, como abordado por Carlos Skilar, não devemos “lutar” contra a deficiência dos estudantes em busca da “igualização” com aqueles que não têm deficiência porque, além de ser limitador, certos rótulos podem provocar a autoestima de certos alunos e criando uma autoimagem negativa, estagnado o aprendizado e desenvolvimento dos mesmos.

Ainda sob o ponto de vista do Carlos Skilar, o “fracasso” atribuído aos estudantes é um resultado complexo que envolve fatores sociais, políticos, linguísticos, históricos e culturais que, ao se relacionarem com profissionais que podem, voluntariamente ou não, reproduzir uma ideia de um mundo homogêneo em que as especificidades dos estudantes não são relevadas no processo de ensino. Isso fomenta ainda mais a exclusão escolar, antes mesmo do EAD, por não considerar as particularidades dos estudantes de baixa renda, dos indígenas, dos pretos e entre outros, mas, especificamente, os estudantes com deficiência. Quando falamos desse último grupo citado, a exclusão se torna ainda mais problemática porque cada estudante tem um quadro diferente que demandam especificidades diversas.

Por exemplo, atualmente, a matrícula de estudantes com deficiência é obrigatória, pública ou particular, e, caso negue a matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos segundo o Art. 8º da Lei nº 7.853/89). Entretanto: quais são os recursos dessa escola? Como é a formação dos docentes? Como é debatida a educação inclusiva? Como é a relação entre a direção da escola e a família? Quais são os estímulos de desenvolvimento fora do ambiente escolar que essa criança recebe? Como é a realidade dos professores em sala de aula ao lidar com diversos alunos e cada um com uma necessidade diferente?

Dessa forma, podemos concluir que as metodologias didáticas implementadas pelos professores são apenas uma parte das responsáveis pelo desenvolvimento dos estudantes. Para que elas ocorram com sucesso, devemos entender as necessidades e as relações dos docentes, das famílias e dos estudantes. Através da leitura ao texto “O processo avaliativo da inteligência e da cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa” de Hugo Otto Bayer, baseado em Feuerstein e Vygotsky, diz que a educação é sempre prospectiva, ou seja, voltada às potencialidades dos estudantes. Porém, o ensino inclusivo já é uma dificuldade no Brasil por conta da predominância da prática da metodologia expositiva e poucas políticas públicas que garantam a integração, mas durante a necessidade da quarentena e do distanciamento social, por conta da pandemia da COVID-19, outros empecilhos começaram a surgir que, até mesmo, provocaram a evasão escolar dessas crianças.

Além da problemática das metodologias, podemos ver como o engessamento delas estão intrinsecamente ligadas ao currículo escolar. A divisão dos currículos em disciplinas que não visam o trabalho interdisciplinar, mas sim, a transmissão e reprodução de conceitos nas aulas e nas provas de uma maneira sistemática não desenvolvem um conhecimento crítico e o sistema conteudista suprime a capacidade de outras formas de mediação por atenderem a prazos e metas na hora do ensino. Essa prática é bastante questionada mesmo quando falamos de salas de aulas sem alunos com deficiência, porém, ao nos depararmos com as escolas que tentam promover a inclusão, tal prática fica ainda mais exposta por não buscar novas metodologias.

Por mais que a figura do professor esteja diretamente ligada ao responsável pela aprendizagem dos alunos, é importante ressaltarmos a carência que esses profissionais sofrem diante uma estrutura de políticas públicas, voltadas não só à sua formação básica como professores, mas quanto à uma formação continuada atrelada ao atendimento clínico do aluno com a escola.

Logo, podemos concluir que a própria neutralidade frente à dinâmica atual das metodologias quanto das políticas públicas é prejudicial para a educação inclusiva por ser um fator que antecede o contato do aluno com os conteúdos, limitando até mesmo em relação à identidade pessoal e cultural do sujeito. Por isso, devemos pensar em como as disciplinas podem ser adaptadas para a inclusão e como preparar o setor educativo para atender com todas as especificidades, especialmente pensando em como trabalhar com diferentes dinâmicas e metodologias na Geografia. Porém, primeiramente é preciso pensar em quais objetivos queremos alcançar com o ensino de Geografia nas salas de aula. Segundo Cavalcanti:

O caminho mais adequado para desenvolver o tema de procedimentos no ensino de Geografia é o de uma reflexão inicial sobre os objetivos de ensino. Ensino é o processo de conhecimento mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos e as formas organizativas do ensino. (2002, p. 71)

Dessa forma, podemos concluir que a escola precisa desenvolver uma educação plural e que promova autonomia nos estudantes. A Geografia tem um papel fundamental por contribuir na formação de valores; perceber o espaço como possibilidade de organização social e; até mesmo; consciência espacial individual. Entretanto, questionar as metodologias desenvolvidas nas salas de aula, é questionar a instituição porque os estudantes já encontram diversas barreiras, principalmente os com deficiência, como: atitudinais; comunicacionais e arquitetônicas.

Considerando isso em conjunto com a teoria de Cavalcanti (2015) em que o estudante é o sujeito ativo do seu processo de formação, cabe ao professor a articulação das teorias, dos conceitos e dos métodos para transmitir as ferramentas da construção do pensamento geográfico do aluno, consistindo nos vocabulários e na noção espacial.

Encontra-se essa forma de pensar com Shoko Kimura (2008) em que sugere um procedimento didático por parte dos professores que construa uma trajetória do fazer-pensar geográfico do aluno. O início do processo ensino-aprendizagem deve partir pelo saber trazido pelo aluno e, assim, tecer uma relação dialógica em que o conhecimento inicial é posto em movimento.

Significa que é preciso desenvolver o saber geográfico de maneira contextualizada, colocando ao aluno as diversas facetas possíveis de uma determinada questão, apresentando-lhe problemas a serem analisados. É uma (re)construção da trajetória do saber geográfico do aluno. Ela deve realizar-se articuladamente à sua condição

de ser que se desenvolve e se transforma ao longo dos vários anos de escolarização. (p. 109)

Para Vygotsky, o indivíduo é constituído socialmente, tendo todas as suas funções psicológicas com origem social e suas interações com o meio construídas em um universo histórico-cultural que serve como elo intermediário entre o sujeito e o objeto. Esse conceito refere-se à constituição social da mente, explicado por Vygotsky:

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Partindo disso, o aluno começa a formular conceitos buscando atribuir a essas situações algum sentido. A Geografia contribui muito para a reflexão da compreensão do mundo em que os estudantes vivem, considerando tanto a sua espacialidade corporal como a consciência de suas ações. Outro fator que é ressaltado por Shoko Kimura (2018) são os aspectos afetivo-relacionais.

Mas, quando falamos de Geografia para a Educação Especial, podemos evidenciar a sua importância para desenvolver noções de localização, orientação e representação espacial que visem contribuir para funções cognitivas e com a produção de significados a fim de compreender o mundo sensível e concreto. So que, antes de entender os conteúos geograficos ou assimilar o contexto dessa materia, o estudante precisa ter o desenvolvimento da linguagem.

A linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil ao facilitar o diálogo e o acesso ao conhecimento. Independentemente de sua forma, seja Braille, LIBRAS, datilologia, entre outros, esses instrumentos são fontes de significados. Dessa maneira, permitem que a criança desenvolva a habilidade de se comunicar, uma necessidade intrínseca. A função comunicativa destaca o papel do pensamento, organizando a realidade e permitindo a categorização de elementos similares, como objetos, eventos e situações, sob uma mesma concepção.

Para Vygotsky, o objetivo dos alunos com deficiência e dos alunos sem deficiência é o mesmo, porém utilizando meios diferentes. Como já afirmado pelo autor citado, as mediações estabelecidas podem constituir o impedimento do desenvolvimento do indivíduo se não considerarmos suas possibilidades. Quando trazemos isso na Geografia, a compreensão da linguagem e adaptação dos meios para os estudantes com deficiência compreenderem determinado conceito geográfico, a Educação Inclusiva está presente na Geografia em diversas metodologias, materiais e adaptações.

Mapas táteis são uma ferramenta poderosa na educação inclusiva, pois permitem que alunos com deficiência visual tenham acesso à informação geográfica de forma tátil. Com esses mapas, diversos tópicos podem ser abordados, incluindo biomas, hidrografia e divisões políticas, como estados e países. Por meio do uso de texturas, relevos e símbolos em relevo, os alunos podem explorar e compreender as características físicas e políticas do mundo ao seu redor de maneira tangível e envolvente.

Em uma abordagem metodológica semelhante aos mapas táteis, é possível atribuir forma, cor e materialidade às divisões regionais e físicas do Brasil e do mundo. Mapas e maquetes podem ser elaborados por meio de atividades de colagem e sobreposição, proporcionando uma experiência tátil. O uso de massa de modelar permite representar diferentes alturas e relevo, tornando os conceitos mais palpáveis e acessíveis aos alunos.

Globos táteis são outra ferramenta valiosa para a educação inclusiva, especialmente para ajudar os alunos a entender os continentes e suas posições geográficas. Esses globos são especialmente projetados com características em relevo que representam as massas terrestres e os oceanos, permitindo que os alunos explorem a forma e a localização dos continentes por meio do tato. Isso oferece uma experiência sensorial única e facilita a compreensão da geografia global.

Outra abordagem criativa para ensinar geografia de forma inclusiva é usar formas de relevo feitas com potes plásticos e massinha, ou até mesmo utilizando a nossa própria mão. Ao criar representações táteis do relevo terrestre, os alunos podem sentir e manipular diferentes elevações, como montanhas, planícies e vales, permitindo uma compreensão mais profunda e prática das formas de relevo. Essa abordagem prática e sensorial é especialmente eficaz para alunos com deficiência visual, proporcionando uma experiência educacional mais imersiva e significativa.

Uma outra maneira criativa e acessível de abordar conceitos como a pirâmide etária é através do uso de peças de Lego. Essa abordagem não apenas é visualmente estimulante, mas também permite que os alunos manipulem e toquem as peças, proporcionando uma

compreensão mais prática e tangível da estrutura demográfica de uma população. Ao construir uma pirâmide etária com Lego, os alunos podem criar representações visuais das diferentes faixas etárias, facilitando a compreensão das proporções de cada grupo populacional e das tendências demográficas ao longo do tempo.

Apresentar as classificações geológicas de maneiras não convencionais vai além do plano bidimensional e pode ser tão criativo quanto um saboroso bolo. Utilizando elementos culinários, como um bolo, é possível criar uma representação tridimensional das camadas geológicas, proporcionando uma abordagem sensorial e envolvente para os alunos. Cada camada do bolo pode representar diferentes estratos geológicos, permitindo que os alunos visualizem. Essa atividade oferece uma oportunidade única para explorar conceitos geológicos de uma forma prática e memorável, promovendo a interação com outros colegas.

Compreender as metodologias adotadas durante o período presencial é crucial para focarmos sobre os desafios enfrentados pela educação durante a pandemia. Neste contexto, é imperativo explorar como a educação inclusiva na disciplina de Geografia se adaptou às novas circunstâncias, especialmente considerando a transição para o ensino remoto, o uso de computadores e o afastamento físico dos estudantes das escolas. Esta mudança radical não apenas dificultou a implementação de práticas inclusivas, mas também restringiu a capacidade dos alunos de explorarem plenamente suas potencialidades.

O próprio corpo da criança pode ser uma ferramenta valiosa para compreender o espaço e ensinar sobre localização. Um exemplo prático é através do movimento de translação e rotação, onde a criança pode conectar o aprendizado com a experiência de mover o próprio corpo. Por exemplo, ao simular a translação da Terra ao redor do Sol, a criança pode se movimentar em círculos ao redor de um ponto central, representando assim o movimento da Terra em sua órbita. Da mesma forma, ao representar a rotação da Terra em torno de seu próprio eixo, a criança pode girar em torno de si mesma, experimentando assim o conceito de dia e noite.

Essas são apenas algumas das formas e metodologias ativas para o ensino de Geografia, que, embora sejam eficazes, nem sempre são facilmente acessíveis para todas as escolas e professores. É importante reconhecer que muitas escolas podem não oferecer recursos ou capacitação adequados para implementar essas atividades de forma ampla. Além disso, nem todos os professores têm a oportunidade ou os recursos necessários para trabalhar com materiais específicos ou metodologias mais interativas.

Além disso, é essencial analisar os contextos socioeconômicos que exacerbaram os desafios de aprendizagem, afetando não apenas os estudantes com deficiência, mas a todos os

alunos. Destaca-se a importância de abordar as disparidades sociais no processo educacional, uma vez que esses contextos agravaram significativamente os obstáculos enfrentados pelos estudantes. Esses aspectos fornecem um panorama abrangente para a compreensão dos impactos da pandemia na educação, preparando o terreno para uma análise mais aprofundada do cenário educacional atual.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA

No capítulo dedicado à análise da educação durante o período da pandemia, exploraremos a transição das escolas do ensino presencial para o ensino remoto. Este processo de adaptação, embora necessário, trouxe consigo uma série de desafios significativos que serão debatidos ao longo deste capítulo. A compreensão dessas transformações no cenário educacional proporcionará análise sobre as complexidades enfrentadas pelos educadores, alunos e demais envolvidos nesse novo paradigma educacional. Ao contextualizar esse cenário, iremos trazer como essas problemáticas interferiram ou dificultaram a educação e o desenvolvimento de crianças com deficiência.

Primeiramente, devemos considerar o nosso entendimento sobre a doença da COVID-19 naquele período. Apenas sabíamos que um vírus novo em circulação foi detectado na China e era de rápida transmissão, fazendo com que o Ministério Mundial alertasse sobre a seriedade. A população buscava entender os riscos, as medidas preventivas e os sintomas, enfrentando um cenário de constante atualização e adaptação diante do desafio global representado pela pandemia. Esse período inicial foi marcado por uma busca frenética por informações precisas, contribuindo para moldar a percepção inicial da comunidade em relação à gravidade e às implicações da COVID-19.

Com as informações incertas, em São Paulo, as aulas foram gradualmente sendo suspensas a partir do dia 16 de março. Entretanto, muitos responsáveis já evitaram de levar os estudantes para a escola dias antes da data de suspensão proposta pelo Governo, tamanho era o medo e a incerteza de como a doença agia. A medida afetou 3,5 milhões de alunos matriculados na rede estadual e 1 milhão de alunos matriculados na rede municipal. No ensino privado, 2,3 milhões de alunos matriculados e cerca de 600 mil professores.

Assim, a partir do anúncio do Governo sobre a suspensão das aulas, diversas famílias foram impactadas, principalmente aquelas com estudantes matriculados em escolas de período integral. Nestes casos, em que os responsáveis muitas vezes trabalham durante todo o dia e não têm a possibilidade de buscar ou cuidar diretamente dos filhos, a medida gerou preocupação e desafios significativos para a rotina familiar. A decisão afetou diretamente a vida dessas famílias, exigindo adaptações e soluções para conciliar as necessidades de trabalho com o cuidado e a educação dos estudantes em casa.

Naquele período, ainda sem a perspectiva de uma vacina a ser produzida e a incerteza

da melhor forma de prevenção do contágio do coronavírus, a quarentena se tornou a maneira mais fácil de conseguir estagnar ou reduzir o contágio pelo vírus da COVID-19. No começo, o Governo Estadual sempre estabelecia a quarentena de apenas 15 dias, mas, perto de terminar o prazo estabelecido, mais 15 dias sempre eram estendidos. Por conta disso, as escolas e os docentes pensavam em como seria possível recuperar tantos dias letivos perdidos.

Até que, em um certo momento, a quarentena foi estabelecida por tempo indeterminado, exceto serviços essenciais de alimentação, abastecimento, saúde, bancos, limpeza e segurança. Ou seja, as escolas foram fechadas e precisaram pensar em novas alternativas.

A preocupação da sociedade não se limitava apenas à educação, mas os alunos e os professores estavam envolvidos no processo da pandemia, vivendo o isolamento e correndo o risco de contágio da doença, perder algum familiar, alguém próximo ou problemas de decorrência econômica, por exemplo, os pais ou parentes de professores e alunos ficarem desempregados. Isso dificulta o andamento das aulas, a concentração, execução e dedicação às atividades.

A pandemia fez com que a escola enfrentasse todas as problemáticas e dificuldades enquanto precisava recuperar todo o tempo perdido com a suspensão. O ambiente, que sempre foi o lugar de estabelecer vínculos, gerar curiosidade e espaço para trocas, estava inviável de ser ocupado.

e ao mesmo tempo precisamos pensar em como fazer a sala de aula acontecer em outros espaços e tempos, tornando-se o grande desafio do momento. O que conhecíamos por sala de aula se alterou, precisamos pensar e fazer escola a partir de outros formatos que para os quais temos inúmeros questionamentos.

O primeiro desafio foi a forma de instauração e implantação do ensino remoto. Além da imprevisibilidade do futuro da educação e da vida social e humana durante o período da pandemia, os profissionais da educação estavam sem uma preparação, trazendo uma série de dificuldades de adaptabilidade e de uma didática efetiva.

A dificuldade do acesso dos alunos à internet e aos equipamentos eletrônicos para acompanhar as aulas, o incômodo pelo formato, a insegurança de como seria o futuro da sociedade, o medo de contrair a doença e muitas outras preocupações externas foram criando diversas barreiras entre professores e estudantes.

De acordo com dados do CETIC1 (2019), 29% das residências brasileiras não

possuem acesso à internet, seja por fatores econômicos ou relacionados à indisponibilidade de sinal na localidade. Dos entrevistados pela entidade, 41% afirmaram não possuir computador e 49% disseram que não sabiam utilizar a internet. Conforme apontado pelo relatório do IBGE, a falta de acesso à internet impactou diretamente o modo como eles aprendem. Com apenas 54% dos jovens entre 15 e 17 anos tendo computador e acesso à internet em casa durante as aulas remotas, muitos enfrentam obstáculos para se conectarem com a escola. Isso não só os afasta dos estudos, mas também cria dificuldades na relação com os professores e colegas, prejudicando o processo de aprendizagem. A falta de recursos tecnológicos não apenas limita o acesso ao conteúdo educacional, mas também gera um distanciamento entre os estudantes e os interesses escolares.

A ausência de conectividade adequada compromete não apenas a compreensão do material, mas também a interação necessária para o desenvolvimento de habilidades sociais. A desigualdade digital contribui para a exclusão de uma parcela significativa da população estudantil, evidenciando a necessidade de ações que garantam a inclusão digital como parte essencial do ensino.

A relevância das interações sociais no ambiente escolar, as quais contribuem para a ampliação do conhecimento através das relações entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos, além de promover a construção de laços afetivos. É importante ressaltar que a motivação e o interesse podem ser afetados caso não sejam cultivados adequadamente, sendo responsabilidade do professor buscar constantemente estratégias que incentivem os alunos a alcançarem o conhecimento de forma satisfatória.

Como já abordamos anteriormente aqui, Vygotsky acredita que o processo de aprendizagem das crianças é através do contato com o objeto e a troca de experiência com professores e colegas. Com o ensino metodológico tradicional no Brasil, já era difícil superar essa barreira; com o ensino remoto, isso ficou ainda mais.

A sala de aula é uma grande rede de interações sociais, e, para que essa organização funcione como instrumento de aprendizagem, é muito importante que haja uma comunicação entre professor e alunos; pais e alunos; professor e pais; alunos e alunos. (DAYRELL, 1999 p. 137)

A realidade do ensino ter algumas orientações sendo passadas pela própria escola aos pais, tendo responsáveis pela aplicação aos estudantes em casa. Dessa forma, eles se viram confrontados com a tarefa adicional de auxiliar na educação dos seus filhos em casa. A transição para o ensino remoto exigiu que muitos pais assumissem um papel mais ativo no apoio às atividades escolares. A falta de familiaridade com os métodos de ensino

contemporâneos, aliada às demandas cotidianas e profissionais, gerou dificuldades para muitos pais na orientação adequada dos estudos de seus filhos. A sobrecarga emocional e o estresse causados pela pandemia agravaram ainda mais a situação, tornando desafiador para os pais proporcionarem o ambiente educacional ideal em casa.

Entretanto, além do desafio de educar os filhos em casa, podemos também entender que alguns pais, por não terem contato com a formação de professores e não serem familiarizados com metodologias de ensino, não promoviam o ensino com as expectativas para o desenvolvimento deles.

A situação torna-se ainda mais desafiadora quando os pais não possuem um nível educacional mais elevado. A falta de familiaridade com os conceitos e métodos de ensino contemporâneos, somada às próprias limitações educacionais dos pais, cria uma barreira adicional no suporte aos estudos das crianças durante a pandemia. A dificuldade em lidar com as exigências acadêmicas e tecnológicas, muitas vezes, deixa os pais menos confiantes e capacitados para orientar eficazmente seus filhos. Nesse cenário, a disparidade educacional entre pais e filhos pode acentuar ainda mais as lacunas de aprendizado, evidenciando a necessidade premente de recursos e programas que apoiem tanto as famílias quanto as crianças em um ambiente de ensino remoto.

A escola reproduz, no intramuros, a sociedade e a comunidade na qual está inserida. A escola é lugar e território, dos conceitos geográficos que fazem parte das categorias de análise do espaço, indicados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escola como lugar é espaço de pertencimento, de inserção, e, ao mesmo tempo, é território com a apropriação e ação sobre este lugar, que vai constituir as territorialidades de alunos e professores.

Ao contextualizarmos e enfatizarmos os desafios e adaptações dos docentes, estudantes e família, faz-se necessário nos aprofundarmos no ensino da Geografia durante o período da pandemia da COVID-19. Antes de tudo, é interessante pensar que a própria vivência e experiência dos estudantes foi uma possibilidade de fazer uma leitura geográfica para aprendizado: informações com gráficos, estatísticas e mapeamento; desigualdades socioeconômicas; desigualdade de acesso à informação; desigualdade de acesso à saúde; desigualdade de acesso; reflexão sobre a ocupação dos espaços. Ou seja, torná-los capazes de pensar criticamente o presente que os estudantes viviam. Portanto, foi necessário vencer diversas dificuldades e desafios.

A ausência de diretrizes e padrões de ensino, as escolas adaptaram seu cotidiano no ensino remoto de acordo com a realidade que estão inseridas. Entretanto, isso enfatizou a desigualdade social, em que as escolas com mais preparo e aparato tecnológico

(principalmente escolas privadas) conseguiram reestruturar sua forma de ensino pela possibilidade de investimento, mas, por que também, os alunos possuem maior acesso a computadores, celulares e internet que possibilitaram a acompanhar as aulas. Enquanto no ensino público, a realidade era um pouco mais diferente: a falta de recursos básicos impossibilitou que a escola instaurasse algum método de ensino remoto, assim, permaneceram paradas ou estabeleceram um sistema de entrega de atividades aos alunos na própria residência deles. Não podemos considerar que todos os alunos da rede particular tinham todos os aparelhos necessários para acompanhar as aulas, porém, a escola poderia oferecer ajuda em alguns casos.

Nesse contexto educacional, é difícil entender qual o tipo de conhecimento que estamos construindo. Segundo Selbach (2010), uma pessoa somente aprende quando pode atribuir significado ao que aprendeu. Com o contexto social, torna-se complexo atribuir significado aos conteúdos e conhecimentos que estão pré-estabelecidos no cronograma. Além disso, esse novo contexto social tirou os alunos da rotina e da socialização que a escola proporciona, tendo que estudar sozinho ou com algum familiar, tendo contato com os colegas de classe e com os professores algumas vezes.

Importante ressaltar que não só as habilidades dos professores com a tecnologia precisou ser desenvolvida, mas o gerenciamento de diversas situações e realidades dos alunos. Por cada especificidade e cada dificuldade que um aluno possuía, o professor tinha a necessidade de adaptar o conteúdo para ele. Por exemplo, no caso de alunos que não podiam acompanhar as aulas síncronas, ele precisava editar vídeo para os alunos assistirem às aulas de forma assíncrona. Para aqueles que não tinham acesso à internet ou aparelhos eletrônicos, era necessário realizar atividades físicas para serem retiradas e entregues na escola para correção. Essa dinâmica sobrecarregava os professores e cria uma disparidade na forma de assimilação e aprendizagem entre os alunos.

Nesse cenário, foi necessário dar subsídios aos professores através de processos formativos pelos governos e secretarias. A partir disso, fica evidente a carência formativa desses professores. O desafio era contra o tempo para proporcionar uma formação continuada enquanto lidava com todas as complexidades sociais e educativas.

O bem-estar dos professores durante a pandemia tornou-se uma preocupação central diante do excesso de trabalho que muitos enfrentam. O cansaço se tornou uma presença constante, à medida que as exigências da transição para o ensino remoto e as adaptações constantes às mudanças nas políticas educacionais se intensificaram. A carga emocional de

lidar com os próprios desafios pessoais, juntamente com as demandas da sala de aula virtual, contribuiu para um ambiente desafiador.

A falta de fronteiras claras entre trabalho e vida pessoal, com a transição para o ensino remoto, exacerbou ainda mais o estresse e a exaustão. Os educadores têm enfrentado a difícil tarefa de conciliar os problemas pessoais com os desafios do ensino à distância, o que pode impactar negativamente sua saúde mental e emocional.

Além disso, os pais e responsáveis estavam em constante contato com a equipe de gestão escolar, que se disponibilizava para tirar dúvidas por meio de aplicativos, como o Whatsapp, interagindo diversas vezes ao dia. A isso se somava a responsabilidade dos professores em planejar, enviar, receber e corrigir as atividades pertinentes ao seu campo de atuação. Esse aumento significativo na comunicação e no gerenciamento das tarefas tinha gerado uma exaustão crescente nos professores, que se viam sobrecarregados pela necessidade de conciliar essas demandas adicionais com suas responsabilidades pedagógicas.

Apesar do contexto desafiador, alguns professores veem na oportunidade um momento de apropriação de conhecimento sobre os recursos tecnológicos e uma forma de planejar e construir estratégias de ensino. Isso significa ser professor além do espaço físico da sala de aula. Os educadores reconhecem a necessidade de se adaptarem e aprenderem a utilizar essas ferramentas para melhor atender às necessidades dos alunos, transformando o ambiente virtual em um espaço de aprendizado tão eficaz quanto o presencial.

Além disso, alguns professores destacaram como pontos positivos o potencial do professor em se reinventar e a participação dos pais e/ou responsáveis no processo de ensino. A colaboração dos pais se tornou mais evidente com a integração de tecnologias, permitindo uma comunicação mais direta e eficaz entre a escola e a família. Com a não interrupção dos estudos e a organização e autonomia do professor em suas atividades acadêmicas, os educadores encontram uma nova dinâmica de trabalho que promove uma maior continuidade no processo de ensino e aprendizagem, mesmo em contextos desafiadores como os enfrentados atualmente.

Durante a pandemia, os professores enfrentaram uma dificuldade significativa em equilibrar o trabalho com suas vidas pessoais. Com a transição repentina para o ensino remoto, muitos se viram sobrecarregados, tentando conciliar as demandas da sala de aula virtual com as responsabilidades familiares e pessoais. A falta de separação entre o ambiente doméstico e profissional tornou desafiador estabelecer limites claros, levando a jornadas de trabalho mais longas e uma sensação de exaustão constante. A pressão para se adaptarem rapidamente a novas tecnologias e metodologias de ensino também contribuiu para o estresse

adicional, resultando em uma luta contínua para encontrar um equilíbrio satisfatório entre trabalho e vida pessoal.

Por outro lado, as informações e entendimento sobre como trabalhar efetivamente em regime de home office vieram depois para muitos professores. No início da pandemia, muitos educadores foram lançados repentinamente nesse modelo de trabalho sem orientações claras ou experiência prévia. Aprender a gerenciar o tempo, estabelecer rotinas produtivas e manter a motivação tornou-se um desafio que exigiu tentativa e erro. Com o passar do tempo, recursos e orientações específicas para o trabalho remoto foram disponibilizados, permitindo que os professores desenvolvessem habilidades essenciais para navegar com mais eficácia nesse novo cenário. O aprendizado contínuo e a adaptação gradual têm sido fundamentais para os educadores alcançarem um equilíbrio mais sustentável entre suas responsabilidades profissionais e pessoais durante esse período desafiador.

O crescimento do uso das plataformas digitais, tanto para entretenimento quanto para fins educacionais, tem impulsionado a adaptação de conteúdos de maneiras inovadoras. Plataformas como Teams, Google Classroom, Google Meet, Zoom e outras oferecem oportunidades únicas para os educadores reimaginar a entrega do conteúdo de suas disciplinas. A capacidade de interagir online por meio de conversas, compartilhamento de materiais, comentários e pesquisa tem permitido aos professores explorarem novas abordagens de ensino e aprendizagem. Desde a criação de apresentações interativas até a disponibilização de recursos multimídia, as plataformas digitais oferecem um ambiente flexível para a adaptação de conteúdos de acordo com as necessidades e preferências dos alunos.

Muitos estudantes enfrentaram dificuldades em manter a disciplina e a motivação necessárias para acompanhar as aulas online, especialmente diante das inúmeras distrações presentes em seus ambientes domésticos, além da falta de interação presencial e o distanciamento físico dos colegas e professores.

A ausência do ambiente escolar como um espaço de socialização e troca de ideias impactou negativamente a motivação dos estudantes, levando alguns a se sentirem isolados e desconectados do processo de aprendizagem. Esses desafios ressaltam a necessidade urgente de desenvolver estratégias eficazes para manter os alunos engajados e motivados durante o ensino remoto de emergência, priorizando a criação de ambientes virtuais de aprendizagem colaborativos e interativos.

Dessa forma, diante dos desafios impostos pelo ensino remoto, os professores se viram na obrigação de explorar diversas ferramentas e estratégias para prender a atenção dos alunos e criar uma conexão significativa com eles.

No geral, a pandemia teve diversos impactos na atuação dos professores da rede pública que foram forçados a adotar o trabalho remoto. Durante as aulas online, os educadores enfrentaram desafios emocionais, como ansiedade, insônia e tensões musculares, refletindo os desafios tanto na saúde física quanto emocional enquanto buscavam superar as adversidades impostas por esse novo contexto pandêmico. Mesmo assim, era essencial que os profissionais da educação demonstrassem comprometimento, competência e disposição para toda as expectativas que eram esperadas pela escola e pelos pais.

Durante a pandemia, as crianças com deficiência foram particularmente afetadas pelo ensino remoto, enfrentando desafios únicos que dificultaram seu acesso à educação. A transição para o ambiente virtual ampliou as disparidades educacionais, exacerbando as dificuldades enfrentadas por essas crianças. Com a interrupção das atividades presenciais, muitos alunos com deficiência perderam o acesso a recursos e suportes especializados que eram essenciais para seu desenvolvimento acadêmico e social.

O ensino remoto pode exacerbar a exclusão educacional para cada criança com deficiência, dependendo das suas necessidades específicas. Por exemplo, crianças com deficiências visuais podem enfrentar dificuldades para acessar materiais didáticos online, enquanto aquelas com deficiências auditivas podem enfrentar barreiras na participação em videoconferências sem interpretação em língua de sinais. Além disso, crianças com deficiências cognitivas podem ter dificuldade em entender e assimilar o conteúdo sem o suporte individualizado de um professor ou terapeuta.

Famílias de crianças com deficiência que enfrentam dificuldades financeiras podem enfrentar ainda mais obstáculos para garantir o acesso à educação durante a pandemia. A falta de recursos financeiros pode dificultar a aquisição de dispositivos eletrônicos e conexão à internet, essenciais para o ensino remoto. Além disso, muitas famílias podem não ter o conhecimento ou apoio necessário para auxiliar efetivamente seus filhos com deficiência nas atividades escolares em casa, aumentando ainda mais o fosso educacional.

O processo de aprendizagem das crianças com deficiência é frequentemente diferente daquele das crianças sem deficiência, o que torna ainda mais desafiador adaptar o ensino remoto para atender às suas necessidades. Essas crianças podem exigir estratégias de ensino mais individualizadas e apoio mais intensivo para acessar e compreender o currículo. Sem o suporte adequado, muitas crianças com deficiência correm o risco de ficar para trás em

relação aos seus pares e enfrentar consequências negativas a longo prazo para o seu desenvolvimento educacional e bem-estar emocional.

As crianças com deficiência necessitam de práticas diferenciadas para estarem incluídas com os demais alunos inseridos na classe, exigindo que o educador esteja em um permanente processo de autoformação, buscando conhecimentos que possam auxiliá-lo no trabalho com todas as crianças.

No entanto, essa tarefa se torna ainda mais desafiadora quando há recursos limitados e a impossibilidade de trabalhar com proximidade daquela criança. A falta de materiais especializados e apoio individualizado pode dificultar significativamente a capacidade do educador de atender às necessidades específicas da criança com deficiência, tornando o processo de inclusão ainda mais complexo.

A ausência de recursos adequados e a falta de acesso a treinamento especializado podem criar barreiras adicionais para garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou limitações, recebam uma educação de qualidade e se sintam plenamente integradas na comunidade escolar. Dessa forma, distancia-se cada vez do autor trazido nesse trabalho, Vygotsky (2006) que sua teoria enfatiza o papel da aprendizagem no desenvolvimento do ser humano, valorizando a escola, o homem, e a intervenção pedagógica sempre permeados pelas mediações sociais.

CAPÍTULO 4 - LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A metodologia deste trabalho consistiu em relacionar a teoria do ensino e o processo cognitivo do autor Vygotsky (2006) com a análise de Carlos Skillar (2013) sobre o ensino inclusivo, especialmente quando crianças com deficiência são matriculadas em escolas de ensino regular. O objetivo foi compreender as nuances e as implicações sociais dessa prática, explorando seu impacto na sociedade e nas relações interpessoais.

Mas também houve a coleta de dados empíricos por meio de entrevistas com professores. Essas entrevistas foram conduzidas para entender de forma mais abrangente a realidade da sala de aula e as mudanças ocorridas durante a transição para o ensino remoto, visando assimilar a diferença entre a teoria e a prática. O objetivo foi explorar como as teorias discutidas se aplicam ou não na realidade vivenciada pelos professores, assim como compreender os desafios enfrentados durante esse período de transição e suas implicações sociais, tanto no contexto educacional quanto na sociedade em geral. Para isso, foram entrevistados cinco professores: Felipe, Daiane, Larissa, Ana Beatriz e Bruno. As entrevistas foram divididas em cinco eixos.

O primeiro eixo concentrou-se nas formações dos professores, com o objetivo de investigar seu nível de formação, a faculdade em que estudaram e se tiveram experiência com educação inclusiva e ensino online. Isso nos permitiu avaliar o conhecimento e experiência de cada professor.

O eixo das experiências teve como objetivo compreender como eles abordavam o ensino de Geografia no formato presencial e como se adaptavam ao ensino remoto. Isso nos levou a discussões aprofundadas sobre o ensino remoto em geral e os desafios enfrentados durante a pandemia. Além disso, exploramos quais tópicos de Geografia eles consideravam mais fáceis ou difíceis de ensinar em ambos os cenários.

O eixo da infraestrutura visou avaliar o suporte fornecido pela escola e pelas famílias no ensino presencial em comparação com o ensino remoto. Também discutimos a infraestrutura física da escola e como isso se refletia no ensino remoto, considerando que muitos alunos e até mesmo professores não tinham acesso à internet, celulares e computadores. Além disso, falamos sobre a infraestrutura para crianças com deficiência, incluindo atividades específicas para elas e como eram apoiadas durante o ensino remoto.

O eixo da opinião tinha como objetivo compreender a realidade da sala de aula e como a educação inclusiva funciona atualmente no Brasil. Discutimos sobre a pandemia, a opinião em relação ao ensino remoto, o debate e as dificuldades enfrentadas pelos

professores, e o que eles consideram que poderia ser melhorado para o desenvolvimento dos alunos.

Todos os professores atuam em escolas públicas, exceto Bruno, que lecionava em escola privada. Todos os professores se formaram em universidades públicas e obtiveram licenciatura, entretanto, nenhum deles possui especialização em educação inclusiva ou em educação para ensino remoto.

Os professores relataram que a escola demonstrou preocupação com a infraestrutura necessária para o ensino remoto, como computadores, celulares e acesso à internet. No entanto, outras formas de apoio não foram tão exploradas, como a mediação de relacionamentos entre famílias e alunos, bem como a orientação sobre novas metodologias nesse formato.

Durante esse período, até mesmo a coordenação das escolas enfrentou dificuldades para determinar as medidas mais viáveis. As escolas estabeleceram formas de comunicação entre pais, alunos e professores e buscaram entender a melhor abordagem para ambas as partes.

No entanto, houve uma certa falta de preocupação em relação a alguns alunos, pois muitos deles perderam o contato devido à falta de acesso à tecnologia e à falta de investimentos da escola nesse aspecto. Isso resultou na promoção direta desses alunos, sem que tivessem a oportunidade de aprender, resultando em defasagem no conhecimento.

Todos sentiram dificuldade na readaptação do cronograma escolar para o método EAD (ensino à distância), inclusive os prazos esperados para os semestres letivos e a decisão para as datas de provas e vestibulares, a nível nacional e estadual, ou seja, eles estavam impossibilitados de entender quanto tempo teriam para trabalhar as atividades com os alunos. Porém, a principal barreira foi o aspecto socioeconômico dos alunos. Essa exclusão dentro das próprias escolas e entre as escolas (particulares e públicas) já estavam presentes, entretanto, elas se intensificaram pelo EAD demandar de instrumentos tecnológicos que possibilitem acompanhar as aulas e o acesso à internet.

Os professores entrevistados sentiram ainda mais dificuldade ao falar dos alunos com deficiência. Muitos desses estudantes sumiram durante o ensino remoto ou possuíam baixa interatividade nas aulas. A estratégia, para muitos deles, quando tinha contato com a família, foi a necessidade de reafirmar constantemente de maneira positiva aos pais com filhos com deficiência, porque eles possuíam grande preocupação pela falta de contato e interação durante o período de ensino remoto dos filhos com outras crianças. A ausência de comunicação direta entre a escola e as famílias levou os educadores a buscar maneiras de

demonstrar apoio e incentivo, enfatizando a importância da parceria entre escola e casa para o sucesso educacional dos alunos.

Entretanto, alguns professores ressaltaram a dificuldade enfrentada desde o momento do contato com as famílias dos alunos com deficiência. Foi observado que algumas famílias não buscam ou não aceitam o diagnóstico de seus filhos, o que acarreta dificuldades para estabelecer uma parceria eficaz entre a escola e a família. Essa falta de colaboração pode ser prejudicial para o desenvolvimento da criança, pois impede a implementação de estratégias adequadas de apoio e intervenção tanto na escola quanto em casa. A ruptura na comunicação entre professores e famílias também pode limitar o acesso da criança a recursos e serviços especializados, resultando em uma lacuna no seu desenvolvimento socioeducativo. As consequências disso podem incluir um progresso acadêmico mais lento, dificuldades de aprendizagem não identificadas e uma falta de apoio emocional e social, afetando assim o bem-estar geral e a autoestima da criança.

Porém, também havia aqueles pais interessados no desenvolvimento dos filhos e, durante o ensino a distância, em alguns casos, nos quais os próprios pais retiravam o material na escola, eles se mostravam analfabetos. Isso levantou a seguinte questão: "Como pais analfabetos poderiam oferecer suporte individualizado para seus filhos?"

Para tentar manter o engajamento dos alunos durante as aulas remotas, os professores adotaram diferentes estratégias, como o envio de materiais variados, como vídeos, imagens e até mesmo materiais impressos para serem retirados na escola. Uma professora destacou o uso de imagens e figuras como uma forma eficaz de atrair a atenção dos alunos e tornar o aprendizado mais lúdico e interessante. Essa abordagem alternativa foi adotada na tentativa de envolver os alunos de maneira mais efetiva nas atividades escolares, mesmo à distância.

Um exemplo marcante foi compartilhado pela professora Larissa, que relatou como um aluno conseguiu aprender a segurar um lápis através do desenvolvimento de um fantoche realizado em uma aula no modelo remoto. Essa perspectiva destaca a importância de celebrar as conquistas dos alunos, especialmente daqueles com deficiência, onde cada avanço, por menor que seja, representa um grande passo no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, a professora Daiane compartilhou uma realidade diferente, afirmando que alguns alunos simplesmente desapareceram durante esse período de ensino remoto. A falta de contato regular com a escola e os professores pode ter contribuído para o afastamento de alguns alunos do ambiente escolar virtual, destacando a importância de estratégias adicionais para garantir a participação e o engajamento de todos os estudantes, especialmente daqueles

que enfrentam maiores desafios de acesso e conectividade. A ausência de participação dos alunos com deficiência pode ter impactos significativos em seu desenvolvimento, representando uma perda de oportunidade para seu progresso.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento infantil é um processo complexo que ocorre em três etapas distintas: elementar, intermediária e superior/escolar. Aqui estamos retratando crianças e estudantes que estão matriculadas a partir do fundamental II, portanto, temos crianças e estudantes que estão na fase que se estende dos 7 anos até a adolescência.

Nesse período, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como raciocínio abstrato e autocontrole, mediadas pela cultura e pelo aprendizado formal. Essas etapas, delineadas por Vygotsky, são cruciais para compreender o progresso do desenvolvimento infantil e a influência do ambiente sociocultural na formação das habilidades cognitivas das crianças. Portanto, podemos considerar que pode gerar atraso no seu desenvolvimento acadêmico e cognitivo, o que pode impactar negativamente sua trajetória educacional e sua capacidade de se integrar efetivamente na sociedade. A falta de conhecimento adquirido na fase escolar também pode influenciar negativamente o desenvolvimento socioemocional da criança, afetando suas habilidades de comunicação, resolução de problemas e interação social.

A professora Larissa, embora tenha apresentado algumas práticas para envolver os alunos com deficiência, reconhece que o ensino remoto não se compara ao ensino presencial. Ela destacou as dificuldades de fazer com que esses alunos participem das aulas, especialmente devido às limitações na adaptação das metodologias. Em muitas ocasiões, Larissa incentivava os pais a incluírem o filho na chamada de vídeo com a classe. Durante as aulas, ela tentava incluir os alunos com deficiência de acordo com suas personalidades, frequentemente pedindo-lhes para cumprimentar os colegas ou enviar uma mensagem.

Larissa também abordou o estigma social que muitas vezes rotula as crianças com deficiência como incapazes ou inferiores. Sua atitude de envolver os alunos nessas práticas foi uma tentativa de proporcionar a eles um senso de pertencimento e importância. Ela reconhece que essas ações podem parecer insuficientes para garantir efetividade, mas, dadas as circunstâncias, era o máximo que ela conseguia fazer para promover a inclusão e o apoio emocional dos alunos com deficiência durante o ensino remoto.

Ela enfatiza a importância do aprendizado contínuo, pois reconhece que as habilidades dos alunos com deficiência podem ser uma oportunidade do desenvolvimento de novo conhecimento ou habilidade. Larissa ilustra isso ao explicar que, se um aluno com deficiência realiza uma atividade designada para escrever um texto, mas só consegue

“desenhar/escrever bolinhas”, ainda assim receberá a nota máxima. Essa abordagem visa promover um reconhecimento positivo das habilidades individuais dos alunos, impactando diretamente em sua autoestima. Ao valorizar e celebrar as conquistas, mesmo que diferentes das expectativas convencionais, Larissa busca criar um ambiente inclusivo e estimulante que encoraje o crescimento e o desenvolvimento de cada aluno, independentemente de suas capacidades ou limitações.

A professora Ana Beatriz destaca as dificuldades enfrentadas na adaptação dos conteúdos para os alunos, especialmente para aqueles com deficiência. De acordo com ela, "já sabíamos que muitas necessidades específicas dos alunos com deficiência não eram atendidas, mas durante a pandemia, essa situação se agravou ainda mais".

De acordo com isso, a professora Ana Beatriz, em suas aulas, atravessa os limites da disciplina de Geografia. Para ela, o foco principal era proporcionar atividades cognitivas e oportunidades de socialização para as crianças com deficiência, independentemente da forma como isso acontecesse. Além disso, ela se dedicava a orientar os pais sobre a aplicação de atividades e acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

No entanto, a professora Ana Beatriz enfrentava desafios significativos devido à sua sobrecarga de trabalho, com diversas turmas em duas escolas diferentes. Isso dificultava sua capacidade de gerenciar mensagens no WhatsApp ou de estar mais presente para os pais que buscavam ajuda. A falta de tempo e recursos adicionais tornava ainda mais complexa a tarefa de atender às necessidades específicas de cada aluno e de suas famílias durante o ensino remoto.

Os desafios enfrentados pelos professores de Geografia são evidentes, pois muitas atividades que eram viáveis de serem realizadas presencialmente tornam-se inviáveis nesse novo contexto. No entanto, os educadores entrevistados compreendem a essencialidade da disciplina no processo cognitivo dos alunos. A Geografia, ao abordar temas como o espaço, lugar, e interações entre sociedade e ambiente, instiga os estudantes a correlacionar diversos conteúdos, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de análise ou, até mesmo, a possibilidade de entender cronologia e criar histórias de maneira ordenada.

Larissa enfatiza a importância do cuidado e da afetividade no processo de desenvolvimento dos alunos, especialmente aqueles com deficiência. Ela destaca como a atenção individualizada se tornou essencial para incentivar a participação de alguns alunos, muitas vezes recorrendo ao envio de áudios para estabelecer uma conexão mais próxima com cada estudante. Essa abordagem demonstra o compromisso de Larissa em criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada aluno se sinta valorizado e apoiado em seu aprendizado.

No entanto, a falta de tempo e recursos foi uma dificuldade predominante relatada por todos os professores, que se viram sobrecarregados e incapazes de dar atenção adequada às especificidades de cada aluno. Além disso, muitos mencionaram a interrupção das aulas de contraturno, o que deixou dúvidas sobre a continuidade das atividades extracurriculares que poderiam beneficiar os alunos com deficiência. Essa falta de suporte adicional exacerbou os desafios enfrentados pelos educadores durante o ensino remoto.

Para Larissa, o processo de aprendizado através da tentativa e erro na aula remota foi extremamente desafiador. Após um ano de pandemia, ela reconhece que houve melhorias em sua abordagem, mas ainda sente que não é suficiente. Esse sentimento reflete as dificuldades enfrentadas pelos professores ao se adaptarem a um novo ambiente de ensino e destaca a necessidade contínua de apoio e capacitação para lidar eficazmente com as demandas do ensino remoto.

Os professores expressaram que suas formações acadêmicas enfatizavam debates e conteúdos relacionados à Geografia, porém, reconhecem que a licenciatura estava desconectada da realidade da sala de aula. Quando o assunto é educação inclusiva, eles ressaltam a escassez de abordagem sobre o tema durante o período de formação, o que tem gerado dificuldades tanto no ambiente presencial quanto no online. A ausência de prioridade dada à educação inclusiva na formação de professores é notável e pode ser atribuída a diversos fatores, como falta de investimento financeiro nesse tipo de capacitação ou ausência de reconhecimento da importância desse tema nos currículos de formação.

Por outro lado, os professores Felipe e Daiane compartilharam suas experiências lidando com salas de aula lotadas, onde crianças com deficiência estão presentes. Eles destacaram o desafio de manter o controle e promover o desenvolvimento integral de todos os alunos, especialmente diante das necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Felipe mencionou um episódio em que um aluno com deficiência teve um comportamento disruptivo em que teve comportamentos agressivos, tendo que tirá-lo da sala de aula. Depois de lidar com a situação, o professor enfrentou dificuldades para retomar o ritmo da aula, já que precisava explicar aos demais alunos o que havia acontecido. Esse momento se revelou essencial não apenas para esclarecer a situação, mas também para promover a compreensão entre os estudantes.

Esta situação evidencia uma oportunidade para os alunos sem deficiência desenvolverem empatia, embora seja crucial considerar o possível constrangimento experimentado pelo aluno com deficiência. Esses relatos levantam questionamentos

importantes sobre a verdadeira natureza da inclusão nas escolas regulares e para quem, de fato, essa inclusão está sendo realizada.

A reflexão sobre as experiências prévias dos professores antes da pandemia visa justamente estimular uma discussão sobre a viabilidade das salas de aula inclusivas. Daiane expressa sua crença na inviabilidade de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, devido às dificuldades semelhantes às enfrentadas por Felipe. Esses depoimentos suscitam a reflexão sobre o verdadeiro propósito e os impactos da inclusão escolar, provocando uma análise crítica sobre quem está sendo beneficiado e o que está sendo ensinado quando crianças com deficiência são matriculadas em escolas regulares.

Uma unanimidade entre os professores entrevistados é que a presença do aluno com deficiência próximo à lousa é constante, para que haja uma melhor comunicação. Durante o ensino remoto, foi ainda mais desafiador contatá-lo ou acompanhar suas atividades, como ressaltou Larissa. Ela destacou que a parte mais crucial do trabalho do professor, que envolve analisar e observar o desenvolvimento das habilidades desse aluno, tornou-se mais complicada devido à distância física imposta pelo ensino remoto.

A adaptação da linguagem para se comunicar com alunos com deficiência foi uma preocupação compartilhada por todos os professores. Eles sempre buscaram ser mais assertivos em sua comunicação – para garantir a compreensão adequada sem subestimar os alunos, obviamente –, no entanto, o ensino remoto apresentou desafios adicionais, especialmente para alunos que dependem do contato visual, essencial para compreensão em certas deficiências ou transtornos.

Essa dificuldade também se reflete na capacidade dos professores de avaliar o entendimento e o progresso dos alunos em relação ao conteúdo. Além disso, outros obstáculos surgem, como identificar a atenção do aluno durante as aulas online e perceber eventuais dificuldades de aprendizado que podem exigir intervenção pedagógica.

No que diz respeito à linguagem, destaca-se o uso mais frequente de imagens e figuras como recurso didático. Os professores encontraram na representação visual uma forma de tornar a Geografia mais lúdica e acessível a todos os alunos, não apenas aos com deficiência. Orientar os alunos a visualizar e até mesmo desenhar mapas e outras representações geográficas foi uma estratégia adotada para ampliar o entendimento do conteúdo. Sabemos que esse recurso fica inviável para alunos cegos ou com baixa visão, mas nenhum dos professores entrevistados teve essa experiência.

No entanto, mesmo com essas adaptações, os recursos disponíveis eram mais limitados no contexto do ensino remoto. Por exemplo, a professora Daiane, que relatou que

sua escola possuía mais materiais para inclusão do que outras, enfrentou a falta de acesso a recursos como mapas táteis durante a pandemia. Isso evidencia como a capacidade de ensinar Geografia aproveitando o ambiente físico foi reduzida devido às restrições impostas pelo ensino à distância. Ou seja, os alunos não podiam explorar o espaço ou recursos como antes.

Entretanto, a professora Daiane não pôde apresentar comparações sobre o ensino inclusivo durante a pandemia devido ao desaparecimento de todos os alunos com deficiência. Apesar das tentativas de entrar em contato com os pais, os alunos não foram incluídos durante esse período.

Todos os professores expressaram a dificuldade de lidar com o ensino da Geografia Humana em comparação com a Geografia Física. No entanto, diante desse desafio, eles recorrem a uma variedade de recursos e estratégias específicas para tornar o conteúdo mais acessível aos alunos com deficiência. Isso inclui a utilização de materiais em formatos acessíveis, como braille ou áudio, a implementação de atividades práticas e interativas, adaptações na linguagem para assegurar uma compreensão adequada e a criação de mapas mentais para conteúdos abstratos. Entretanto, é crucial garantir uma seleção cuidadosa dos conteúdos a serem ensinados, adaptando-os de forma a atender às necessidades e capacidades dos alunos.

Os professores relataram que, tanto antes quanto durante a pandemia, adotavam uma abordagem mais intuitiva na adaptação dos conteúdos de Geografia. Essa abordagem foi refinada ao longo da prática, priorizando a definição do que é essencial para os alunos aprenderem, utilizando palavras e termos de fácil compreensão, evitando textos longos e mantendo a comunicação dinâmica. Além disso, eles procuravam evitar prolongar demais a exposição verbal, optando por atividades que envolviam os alunos de forma interativa, como dinâmicas de grupo e perguntas direcionadas, tanto em sala de aula quanto durante o ensino remoto.

Um dos professores compartilhou que emprega abordagens pedagógicas distintas para cada turma, porém, enfrenta dificuldades em avaliar a eficácia desses métodos, especialmente no que se refere aos alunos com deficiência. Ele explicou que a falta de compreensão ou conhecimento sobre o diagnóstico específico e o desenvolvimento do processo cognitivo de cada criança dificulta a sua capacidade de planejar atividades adequadas e estabelecer expectativas realistas de resultados. Essa situação destaca a importância da formação continuada dos professores e da presença de profissionais especializados, como psicopedagogos, para orientar e apoiar o desenvolvimento acadêmico e cognitivo de todos os alunos.

Essa dificuldade evidencia a importância da formação contínua dos professores e da presença de profissionais especializados, como psicopedagogos, nas escolas. A capacitação adequada e o suporte desses profissionais podem fazer toda a diferença na vida dos alunos, proporcionando uma abordagem mais individualizada e eficaz para atender às suas necessidades específicas de aprendizagem. Além disso, isso também contribui para aprimorar a qualidade do ensino oferecido pelos professores, permitindo-lhes compreender melhor o processo cognitivo dos alunos e adaptar suas práticas pedagógicas de maneira mais efetiva.

O professor Bruno compartilhou que realiza plantões (contraturno) para alunos com deficiência de forma pontual. Isso significa que ele não mantém contato constante com esses alunos e, muitas vezes, desconhece seus diagnósticos específicos. Essa situação evidencia como a educação pode se tornar desvinculada do afeto e de orientações claras sobre como desenvolver o conhecimento dos alunos, uma vez que, segundo ele, não possui acesso aos resultados desses alunos.

Além disso, o professor Bruno comentou que a escola está passando por um momento de expansão, com mais alunos matriculados. Como consequência, esse distanciamento entre aluno e professor tende a aumentar, prejudicando ainda mais o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Essa falta de contato frequente e de informações específicas sobre as necessidades individuais dos alunos com deficiência pode impactar negativamente sua aprendizagem e seu progresso acadêmico.

Todos os professores destacaram a presença das professoras da sala de apoio em algumas escolas, ressaltando que essa prática ocorre em determinados polos. Além disso, as crianças contavam com o auxílio de estagiárias ou com o suporte oferecido pelo contraturno. No entanto, alguns expressaram críticas quanto à contratação e à responsabilidade atribuída a pessoas ainda em formação. Isso levanta a questão de que, ao considerarem não prioritário o desenvolvimento dessas crianças, as escolas não investem na contratação de profissionais mais especializados. Além disso, a contratação de profissionais mais qualificados representaria um investimento financeiro maior para as instituições de ensino.

Durante as entrevistas, uma preocupação recorrente foi a falta de tempo para se aprimorar. Todos os professores expressaram o desejo e a sensação de que poderiam ser melhores na sua prática pedagógica, porém, enfrentavam dificuldades em encontrar recursos, tanto em termos de tempo quanto financeiros, para investir em seu próprio desenvolvimento profissional. Além disso, alguns relataram que os desafios enfrentados durante a pandemia minaram seu estímulo e oportunidade de explorar novas metodologias de ensino. Essa constante busca por aperfeiçoamento, aliada à escassez de recursos disponíveis, evidencia a

necessidade de apoio institucional e investimento contínuo na formação e no bem-estar dos professores.

No entanto, a professora Beatriz mencionou que reservava um tempo para assistir a lives sobre educação inclusiva durante a pandemia. No entanto, ela observou que, apesar desse esforço, as práticas ainda se mostravam pouco efetivas, uma vez que todos os professores acabavam enfrentando os mesmos problemas e havia poucas soluções sendo apresentadas. Essa constatação evidencia a necessidade de um maior suporte e recursos direcionados à implementação de estratégias inclusivas eficazes no ambiente educacional.

Na opinião dos professores em relação à educação inclusiva, eles reconhecem o objetivo por trás dela, mas questionam sua eficácia na prática. Em sala de aula, ensinar e transmitir conteúdos geográficos para uma diversidade de alunos é extremamente desafiador, pois cada um apresenta suas próprias especificidades, não apenas os alunos com deficiência. Estes últimos demandam atenção adicional e, frequentemente, são assistidos por professores auxiliares para evitar negligência.

Além disso, os professores destacaram que crianças e adolescentes em desenvolvimento enfrentam questões internas que nem sempre são compreendidas. Neste período de descobertas, onde a escola é vista como uma oportunidade de interação com o mundo, acompanhar o desenvolvimento desses alunos de maneira individualizada torna-se difícil. Adicionalmente, imprevistos diários dificultam o andamento das aulas, muitas vezes limitadas a apenas 50 minutos.

A professora Daiane levantou a preocupação sobre como essas relações podem impactar a autoestima das crianças com deficiência. Com base em sua experiência pessoal, tendo uma irmã com deficiência, ela expressa dúvidas sobre a eficácia das turmas inclusivas. O convívio com outras crianças pode resultar em constrangimento para o aluno com deficiência, tornando-o vulnerável ao bullying.

Os professores manifestam sentir certa "incompetência" ao lidar com essas crianças. Frequentemente orientados a focar na transmissão de conteúdo, acabam negligenciando ou não conseguindo promover o mesmo desenvolvimento para alunos com deficiência. Não por falta de interesse, mas devido às dificuldades em compreender os diagnósticos e estabelecer uma relação colaborativa com as famílias para um trabalho em conjunto.

Eles também ressaltam a escassez de materiais que se propõem a ser inclusivos. Frequentemente, encontram-se na posição de precisar desembolsar dinheiro do próprio bolso para realizar atividades específicas. Eles também apontam para o pouco apoio da escola na promoção da inclusão, tanto em termos de infraestrutura — como a falta de rampas,

banheiros adaptados e elevadores — quanto em relação à sua metodologia. Inclusive, o professor Bruno, que leciona em uma escola privada, também enfrentou dificuldades na adaptação dos materiais. Ele observou que sua escola tem um enfoque bastante utilitário no ensino, ou seja, percebeu que a abordagem da escola é mais voltada para adaptar a criança ao conteúdo, ao invés de adaptar o conteúdo às necessidades da criança.

A partir disso, fica evidente que a dificuldade em adaptar o ensino inclusivo para o ambiente do ensino remoto foi uma preocupação compartilhada por todos os professores. A falta de suporte de algumas famílias e escolas resultou na necessidade dos professores de aprenderem por conta própria, por meio de tentativa e erro, na tentativa de lecionar durante a pandemia.

Além disso, todos os professores já enfrentavam desafios ao lidar com o ensino inclusivo antes mesmo da pandemia, especialmente em relação à metodologia e ao acesso completo ao desenvolvimento dos alunos. Durante sua formação, perceberam que não possuíam um conhecimento abrangente sobre educação inclusiva e reconhecem que a teoria muitas vezes se distanciava da prática. Não que considerem a teoria inútil, mas ela não condiz com os desafios socioeconômicos atuais nem com a realidade da educação na sociedade.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas durante a pandemia foi o acesso à internet e aos computadores. Todos os professores destacaram as dificuldades dos alunos em acessar os conteúdos ou receber apoio dos pais nesse sentido. Mesmo o professor que lecionava em escola privada pôde observar essa questão. A falta de democratização da internet foi o principal problema durante a pandemia, excluindo uma grande porcentagem dos estudantes e afetando, ainda mais, os estudantes com deficiência.

Diante dos desafios enfrentados durante o ensino remoto na disciplina de Geografia durante a pandemia, torna-se evidente a necessidade urgente de abordar questões relacionadas ao acesso à tecnologia e à infraestrutura educacional. A exclusão digital exacerbou as desigualdades já existentes no sistema educacional, especialmente para os estudantes com deficiência. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam revistas e adaptadas para garantir uma educação inclusiva e acessível a todos, independentemente das circunstâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos capítulos delineados neste trabalho, é possível iniciar destacando a importância da obra de Vygotsky, autor que fundamentou esta pesquisa, ao evidenciar a necessidade crucial de proporcionar uma abordagem inclusiva no contexto educacional. Vygotsky ressalta a essencialidade de reconhecer que alunos com deficiência não estão limitados, mas sim possuem inúmeras possibilidades de desenvolvimento. Nesse sentido, a educação se adaptou para incorporar uma perspectiva que reconhece a diversidade e promove a igualdade de oportunidades mesmo que por meios diferentes.

O entendimento da estreita conexão entre linguagem, pensamentos e atividade prática revela-se crucial para a educação de sujeitos com necessidades educativas especiais. A linguagem, ao pressupor a dialogia e desempenhar um papel íntimo nas interações cognitivas, destaca a importância de situar práticas educativas que incentivem a interação e o exercício da linguagem. Dessa forma, os educadores podem desempenhar um papel proativo no desenvolvimento cognitivo de seus alunos, promovendo ambientes que motivem a expressão e a participação ativa.

Um exemplo disso é o sistema Braille que representou um avanço significativo para as pessoas cegas. Na perspectiva de Vygotsky, essa relevância reside na capacidade do Braille de integrar essas pessoas no universo da leitura e da escrita. A partir de 1825, com a conclusão do sistema de células de seis pontos por Louis Braille (1809-1852), os indivíduos cegos passaram a ter um acesso efetivo aos estudos. Esse avanço permitiu consolidar o acesso dessas pessoas à educação e, conseqüentemente, facilitou sua entrada e permanência no mercado de trabalho nos dias atuais.

A partir dessa citação, fica evidente que a crença na plasticidade do desenvolvimento do ser humano abre horizontes em relação às possibilidades dos estudantes, em que valoriza o significado do papel de quem intervém – podendo ser professores, responsáveis ou colegas – e mostra a importância da linguagem no processo do indivíduo, inter-relações e da dialogia.

Com a pandemia, anteriormente, possuíam o apoio de colegas e professores, construindo um conhecimento por meio das relações e por trocas de experiência presencialmente, agora dependem apenas dos responsáveis, esses quando conseguem ajudar. Em consequência, muitos alunos não conseguem dar conta de toda a carga de atividades que recebem semanalmente e que, muitas vezes, não eram adaptadas.

As necessidades educativas apresentadas por Vygotsky evidencia que todos os alunos possuem os mesmos objetivos, porém, eles alcançam com meios diferentes. A partir disso,

podemos afirmar que a Educação Inclusiva pode oferecer uma liberdade para as pessoas com deficiência. Entretanto, fica evidente que essa conquista foi possível através do desenvolvimento de anos de legislações, reorganizações sociais e estudos científicos de todas as áreas para a aprendizagem dos alunos – com e sem deficiência – dentro da educação inclusiva.

Isso mostra a importância da educação, em particular, da educação em física, química e biologia, para todas as pessoas, como fundamento das conquistas sociais para a promoção de cidadania de um povo, elemento este indissociável da heterogeneidade que o caracteriza.”
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?format=pdf&lang=pt>

A educação inclusiva é a capacidade de integrar todos os estudantes no ensino, não apenas com o foco de incluir crianças com deficiência no ensino regular. Nesse modelo de ensino, é possível entender que cada criança possui individualidade e é determinada socialmente dentro de algum grupo. Por isso, podemos concluir que o objetivo da educação inclusiva é

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001, p. 40).

Uma política voltada para as práticas da educação inclusiva é um caminho para a construção da liberdade dos indivíduos. Não possibilitar a educação inclusiva é fechar as portas para os estudantes e negar que existe diferença entre as pessoas. A escola não possui uma tarefa fácil de desenvolver as crianças, mas, de acordo com as pesquisas feitas e as entrevistas realizadas, entendemos qual é o papel fundamental dela na sociedade e na construção dos indivíduos.

Entretanto, enfrentar esses desafios torna-se uma tarefa complexa para os professores nas salas de aula contemporâneas. De acordo com as teorias de Vygotsky, o desenvolvimento das crianças com deficiência está intrinsecamente ligado às mediações estabelecidas. Em nosso trabalho, destacamos diversas metodologias, adaptações e materiais que desempenharam um papel crucial no progresso desses alunos. Contudo, é inegável que lidar com a diversidade de estudantes, alguns com deficiência e outros sem, na mesma sala de aula apresenta dificuldades significativas, uma vez que cada aluno possui necessidades específicas.

Quando discutimos a implementação da educação inclusiva no contexto da disciplina de Geografia durante a pandemia, os entraves para a mediação desse ensino tornam-se ainda mais complexos. A partir dessa perspectiva, começamos a compreender as barreiras socioeconômicas que também impactam negativamente o desenvolvimento dos estudantes. A análise desses obstáculos revela não apenas as dificuldades inerentes ao cenário de ensino remoto, mas também lança luz sobre as disparidades socioeconômicas que agravam ainda mais a busca por uma educação inclusiva e equitativa.

A partir de pesquisas e das entrevistas com os professores, foi possível identificar a dificuldade enfrentada no ensino remoto devido à ausência de acesso à internet, computadores e celulares por parte dos alunos. Muitas vezes, as famílias possuíam apenas um dispositivo, apesar de terem múltiplos filhos. Isso evidencia a falta de investimento do Estado na democratização do ensino, já que a falta de acesso à tecnologia prejudicou significativamente a continuidade da educação durante a pandemia.

Além das questões relacionadas à falta de acesso à tecnologia, outras problemáticas emergiram durante o período de ensino remoto. A superficialidade do ensino foi uma delas, pois a transição para o formato online muitas vezes resultou em aulas mais superficiais e menos interativas, dificultando a absorção do conteúdo pelos alunos. Essa situação foi ainda mais desafiadora para a educação de crianças com deficiência, que já enfrentavam barreiras significativas no ensino presencial e cujas necessidades específicas muitas vezes não foram atendidas no ambiente remoto. A falta de recursos e de suporte adequado para esses alunos agravou ainda mais a desigualdade educacional durante a pandemia.

O professor consciente do seu papel de mediador da utilização das tecnologias desenvolve a condução do processo de ensino-aprendizagem, apresenta previamente os “objetivos educacionais” a que se destina o uso da tecnologia para os seus alunos. (...) Infelizmente todos esses avanços tecnológicos continuarão privilegiando uma parte da população brasileira (TONO e LIMA FILHO, 2015, p. 199).

Além disso, a falta de orientações claras e políticas educacionais consistentes por parte do Estado contribuiu para a confusão e a inconsistência na implementação do ensino remoto em todo o país. Cada estado e município adotou abordagens diferentes, o que gerou desigualdades e falta de equidade no acesso à educação.

A negligência do Estado em relação ao ensino remoto durante a pandemia é uma questão crucial que merece atenção e análise. Desde o início da crise sanitária, ficou evidente que muitos alunos enfrentariam dificuldades significativas para continuar sua educação devido à falta de acesso adequado à tecnologia e à internet. No entanto, o Estado falhou em

fornecer soluções adequadas para mitigar esses problemas, deixando muitos estudantes desassistidos e excluídos do processo educacional.

Outro aspecto da negligência do Estado foi a falta de apoio e capacitação adequados para os professores se adaptarem ao ensino remoto. Muitos educadores foram deixados à própria sorte, enfrentando desafios tecnológicos e pedagógicos sem o suporte necessário para garantir a eficácia do ensino à distância.

Em suma, a negligência do Estado com o ensino remoto durante a pandemia foi evidente em várias frentes, desde a falta de investimento em infraestrutura tecnológica até a ausência de políticas educacionais claras e eficazes. Essa falha em assegurar uma educação acessível e de qualidade para todos os alunos expõe as profundas deficiências do sistema educacional e destaca a necessidade urgente de reformas e investimentos significativos no setor.

O Estado fracassou em incluir efetivamente em grandes camadas da população, estudantes desde a educação básica até a educação superior e em preparar as habitações, ou seja, as políticas públicas que deem a mínima tranquilidade para que as pessoas possam, em situação extrema como é a que estamos vivendo, continuar a sua formação, os seus estudos” (Salles, 2020).

Porém, ao entender a realidade da educação brasileira, quando as necessidades específicas das crianças ultrapassam os limites do diagnóstico ou atendimento familiar, é à escola que cabe fornecer auxílio e orientação especializada. Dessa forma, a instituição de ensino desempenha um papel crucial, permitindo que essas crianças desenvolvam seus talentos, superando as dificuldades de aprendizagem e as limitações físicas. Em última análise, reforça-se a ideia de que a escola não apenas suplementa as lacunas educacionais familiares, mas também se torna um farol de oportunidades, mesmo em meio às adversidades. Através disso, podemos sintetizar com a citação de Delors (2001, p. 130):

A família é a primeira escola da criança, mas quando o meio familiar falha ou é deficiente, incumbe à escola manter vivas, ou mesmo fornecer, as potencialidades de aprendizagem. É preciso dar particular atenção a todos os aspectos da educação destinada a crianças vindas de meios desfavorecidos; as crianças de rua, os órfãos, as vítimas de guerra ou de outras catástrofes, devem se beneficiar de esforços concertados por parte dos educadores. Quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas.” <https://www.faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2023/07/Artigo-Prof-Jerry-Adriano-CH.pdf>

Reconhecemos o papel significativo desempenhado por essa abordagem na formação de indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa, mesmo em que muitas

instituições de ensino elas não ocorram da maneira ideal. No entanto, é fundamental ir além da teoria e examinar de perto a vida pós-formação dos estudantes com deficiência.

Por mais que a educação inclusiva esteja, teoricamente, em todos os níveis de formação: educação básica, educação fundamental, ensino médio e ensino superior, precisamos entender como é a vida dos estudantes com deficiência após a sua formação. Como eles são alocados no ambiente de trabalho? Quais são os grandes desafios no dia a dia? Como é a sua relação em sociedade? De certa forma, nós sabemos que muitos deles começam a experimentar a exclusão de maneira mais intensa.

As pessoas com deficiência não são pessoas passivas que não interagem com o ambiente. Todos os grupos sociais possuem uma relação dialética com o espaço em que transformamos e ele nos transforma. Na legislação brasileira, está presente o conceito do 'Desenho Universal' que emerge na perspectiva inclusiva, em que evidencia a importância do design e da construção de arquiteturas acessíveis. A aplicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no artigo 102 da referida lei, afirma que '[...] desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.' (BRASIL, 2015, p. 29).

Mesmo que tenhamos diversas legislações para direitos das pessoas com deficiência, nós podemos afirmar a dificuldade que é trabalhar com diversos setores para garantir a independência de pessoas com deficiência na sociedade. A discussão desse trabalho de conclusão de curso é referente à educação inclusiva de Geografia na pandemia, porém, devemos deixar uma pequena reflexão de como inserimos efetivamente essas pessoas com deficiência na sociedade. Ou seja, ao falarmos de inclusão, especificamente em um cenário de crises como no período da pandemia da COVID-19, devemos sempre falar para além da educação.

Em conclusão, este trabalho ofereceu uma visão abrangente sobre a educação inclusiva, tanto no contexto presencial quanto durante a pandemia. Foi possível analisar desde a formação do professor até o apoio do Estado, destacando a importância de uma abordagem inclusiva para uma educação eficaz e equitativa.

É crucial apresentar a escola como um ambiente formativo de oportunidades para todas as crianças e destacar os esforços em adaptação desse ambiente para atender às necessidades das crianças com deficiência. A inclusão não se limita apenas à presença física na sala de aula, mas também envolve a criação de um ambiente acolhedor e acessível, onde

todas as crianças possam se desenvolver plenamente, reforçando a importância de criar ambientes educacionais acessíveis e acolhedores.

No entanto, este trabalho também levantou questionamentos sobre a efetividade prática da educação inclusiva nas escolas regulares, reconhecendo os desafios enfrentados e a necessidade de superá-los para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Portanto, concluímos que é fundamental continuar buscando soluções e políticas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham a oportunidade de aprender, crescer e alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão - Abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. 144 p.

ESTRATÉGIAS inclusivas para o ensino de geografia. **Estratégias inclusivas para o ensino de geografia**, [S. l.], p. 1-3, 19 fev. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/estrategias-inclusivas-para-o-ensino-de-geografia/>. Acesso em: 10 out. 2023.

JAKUBOWICZ, Débora Salles Civitarese. A educação de estudantes com deficiência em tempos de pandemia. **A educação de estudantes com deficiência em tempos de pandemia**, [S. l.], p. 1-4, 7 dez. 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-educacao-de-estudantes-com-deficiencia-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 10 out. 2023.

GARCIA , Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2000-2010). **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2000-2010)**, [S. l.], p. 1-14, 1 abr. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**, [S. l.], p. 1-4, 1998.

DA SILVA, Michele Oliveira; DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura**, Scientia Vitae, ano 29, v. 10, n. 2020, p. 1-15, 1 set. 2020. Disponível em: <https://revistaifspsr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, LEGISLAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO. **Reflexão e Ação**, [s. l.], 14 dez. 2016.

ENTENDA o Tratado de Marraqueche. **Entenda o Tratado de Marraqueche**, [S. l.], p. 1-25, 6 dez. 2021.

SUPERANDO limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Associação Brasileira de Psicopedagogia**, [s. l.], 1 jan. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007. Acesso em: 15 ago. 2023.

CARVALHO, Anderson Luís Pinguella. **O ensino de Geografia em tempos de Covid-19: modo de ser, de dizer e de apresentar**. In: FORMAÇÃO e Prática: O Ensino de Geografia em Tempos de Covid-19. [S. l.: s. n.], 2022. p. 1-9.

DA SILVA, Karla Fernando Wunder; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene. Educação Especial e a COVID-19: Aprendizagens em Tempos de Isolamento Social. **"Interfaces Científicas"**, [s. l.], v. 10, ed. 1, p. 1-13, Janeiro 2020.

FABRI, Lucineia Teresinha Colecha. Educação Especial e Ensino Remoto: Impactos, Desafios e Possibilidades Causadas pela COVID-19. **Educação Especial e Ensino Remoto: Impactos, Desafios e Possibilidades Causadas pela COVID-19**, [s. l.], p. 1-13, Dezembro 2021.

DA SILVA, Adriana Freitas; DA SILVA, José Fabio Bezerra. Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia: Desafios e Potencialidades Para um Ensino Democrático. **REDES - Revista Educacional de Sucesso**, [s. l.], v. 2, ed. 1, p. 1-8, 2022.

O DESAFIO da Educação a Distância para os Alunos com Necessidades Especiais. **O Desafio da Educação a Distância para os Alunos com Necessidades Especiais**, [s. l.], p. 1-12, 2021.

DUDCOSH, Luana Leticia Marques. Os Desafios da Educação Especial e Inclusiva na Pandemia do Novo Coronavírus. **Os Desafios da Educação Especial e Inclusiva na Pandemia do Novo Coronavírus**, [S. l.], p. 1-9, 1 jan. 2021.