O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 17 | Nº 50 | Boa Vista | 2024

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

O "NOVO NORMAL" DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES DECORRENTES DA PANDEMIA DA COVID-19[1]

Adriane Cássia Silva Coitinho[2]

Rogers Alexander Boff[3]

Lovani Volmer[4]

Rosemari Lorenz Martins[5]

Valéria Koch Barbosa[6]

Resumo

A educação é direito fundamental, no entanto, para as pessoas com deficiência, o acesso é historicamente marcado por inúmeros desafios, tendo em vista que os processos de inclusão escolar desafiam os sistemas educacionais em qualquer que seja seu nível ou etapa. Nessa perspectiva, este estudo, de abordagem qualitativa e exploratória, ancorado no método da hermenêutica educacional, objetiva analisar as implicações decorrentes da pandemia da Covid-19 na Educação Especial brasileira, especialmente, no cenário pós-pandêmico. Os resultados demonstram o agravamento das vulnerabilidades socioeconômicas, cujos reflexos no "novo normal" são ainda piores para a educação especial, pois as consequências ocasionadas pelo isolamento social, a falta de formação adequada dos professores, as dificuldades de acesso às tecnologias e aos atendimentos multiprofissionais comprometeram e trouxeram retrocessos. Conclui-se, assim, que há necessidade de se romper definitivamente com a forma tradicional pela qual as políticas públicas vêm sendo, de maneira geral, elaboradas e, principalmente, executadas, para que os direitos assegurados no ordenamento jurídico pátrio cheguem efetivamente ao alcance de todos, consolidando e efetivando, desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva; Covid-19; Pessoas com Deficiência; Pós-pandemia.

Abstract

Education is a fundamental right; however, for individuals with disabilities, access to education has historically been marked by numerous challenges, as processes of inclusion in schools challenge educational systems at every level. In this context, this qualitative and exploratory study, grounded in the educational hermeneutics method, aims to analyze the implications of the Covid-19 pandemic on Brazilian Special Education, especially in the post-pandemic scenario. The results demonstrate an exacerbation of socio-economic vulnerabilities, whose consequences on the "new normal" are even worse for special education, as the effects caused by social isolation, lack of adequate information for teachers, and the difficulties of access to technology and multiprofessional services were detrimental and led to setbacks. It is thus concluded that there is a need to definitively break with the traditional way in which public policies have been generally formulated and, especially, executed. This is necessary to ensure that the rights guaranteed by national legal frameworks reach every person effectively, thereby consolidating and implementing the National Policy on Special Education from The Perspective of Inclusive Education.

Keywords: Covid-19; Disabled People; Post-Pandemic; Special and Inclusive Education.

[1] O presente trabalho contou com o apoio institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

[2]. Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. E-mail: adrianecassiacoitinho@gmail.com

[3] Advogado. Doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. E-mail: rogers.boff@gmail.com

[4] Professora da Universidade Feevale. Doutora em Letras. E-mail: lovaniv@feevale.br

[5] Professora da Universidade Feevale. Doutora em Letras. E-mail: rosel@feevale.br

[6] Professora da Universidade Feevale. Doutora em Qualidade Ambiental. E-mail: valeriakb@feevale.br

INTRODUÇÃO

A educação é um pilar essencial para o desenvolvimento pleno de todos. Tanto é que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagra a educação como um direito fundamental, estabelecendo que é dever tanto da família quanto da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, a educação de crianças, adolescentes e jovens, cabendo ao Estado garantir que as pessoas com deficiência desenvolvam o seu processo de educação escolar, preferencialmente, na rede regular de ensino. Contudo, para as pessoas com deficiência, o acesso a esse direito tem sido historicamente permeado por desafios significativos, especialmente, no que tange aos sistemas educacionais, nos seus diversos níveis, modalidades e etapas. Essa condição foi agravada pela crise mundial de saúde provocada pela pandemia da Covid-19, a qual potencializou as desigualdades sociais no País. Isso porque as medidas implementadas pela instância Federal e pelos governos Estaduais e Municipais para enfrentar essa situação crítica mostraram-se desarticuladas, limitadas e até inoperantes, estremecendo as infraestruturas sociais, principalmente, a da educação.

Nesse contexto, o presente tem como objetivo analisar as implicações da pandemia da Covid-19 na Educação Especial brasileira no período pós-pandêmico. Destaca-se a transição paradigmática, na qual abandonou-se a concepção da deficiência como uma limitação biológica, direcionando o foco para a maneira como essas pessoas enfrentam as barreiras sociais para interagir na sociedade. Essa transição é considerada o fio condutor da pesquisa, embasada nos textos das principais políticas públicas voltadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil, bem como em estudos nacionais e internacionais sobre o impacto do isolamento social, restrições à mobilidade, fechamento de estabelecimentos comerciais e escolas, entre outros aspectos relacionados à educação especial.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando o método da hermenêutica educacional para compreender o significado e o impacto de elementos, políticas, práticas pedagógicas e interações sociais na Educação Especial. Buscou-se, para tanto, o diálogo entre relevantes estudos da área, em textos de livros, periódicos, documentos e legislações, com as teorias educacionais, analisando conceitos e contextos, por intermédio de um processo reflexivo que permitiu extrair *insights* e contribuir para uma compreensão mais aprofundada da temática.

Este texto está organizado em quatro seções, sendo esta, a primeira, de caráter introdutório, em que se apresenta uma visão panorâmica da pesquisa. Na segunda seção, intitulada “A Educação Especial e a pandemia da Covid-19”, contextualizam-se as condições em que se desenvolveram as práticas na educação especial no Brasil durante a pandemia, com base em autores que tratam de questões relacionadas à Covid-19, à desigualdade social, à inclusão escolar de pessoas com deficiência e às políticas públicas,

além de marcos legais que orientam a organização e o funcionamento da educação e da Educação Especial no País. Ademais, foram consideradas pesquisas de autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), as quais subsidiam o aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

A terceira seção, por sua vez, "A Educação Especial no período pós-pandêmico", explora estudos que abordam as perspectivas para a Educação Especial no cenário pós-pandêmico, analisando os desafios enfrentados pelo público-alvo da educação especial durante o período de ensino remoto e o subsequente retorno às aulas presenciais, evidenciando a necessidade de adaptações metodológicas, formação continuada e recursos para os educadores, incluindo a implementação de tecnologias assistivas. A proposta de uma escola justa e humanizada é apresentada, destacando a importância de superar paradigmas capacitistas e meritocráticos para alcançar a educação inclusiva de qualidade, com ênfase no protagonismo das pessoas com deficiência na construção do conhecimento.

Por fim, na última seção, apresentam-se as considerações finais, não com o intuito de esgotar a temática, mas de suscitar reflexões emergentes sobre a necessidade imperativa de consolidar a resiliência da Educação Especial, mantendo-a inclusiva e apta a enfrentar desafios inesperados como ocorreu no referido cenário epidêmico, assegurando os direitos sociais, a equidade educacional, a atenção às necessidades específicas, o aprimoramento das políticas existentes e o desenvolvimento de práticas inovadoras.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PANDEMIA DA COVID-19

Na contemporaneidade, como assevera Jaramillo Cruz (2022), a sociedade está organizada para pessoas com pensamentos e comportamentos neoliberais, ou seja, com altos níveis de produtividade, de consumo e com capacidade de viver de forma autônoma. Nessa perspectiva, alguns grupos sociais, como o de pessoas com deficiência, acabam sendo conduzidos à exclusão social, sofrendo privações coletivas e individuais, entre as quais, destacam-se a falta de acessibilidade, de equidade, de igualdade e de representação pública (WANDERLEY, 2014). Para Martins (2020), esse processo excludente se manifesta por meio da disparidade na taxa de participação no mercado de trabalho, da redução da acessibilidade a bens públicos e da pouca representatividade na política nacional. Tal situação é consequência de uma condenação crescente, entendida como forma de dominação e/ou opressão social assentada na definição de inferioridade pessoal que se naturaliza nos corpos por intermédio da linguagem da deficiência (MARTINS, 2020).

Em decorrência disso, as políticas nacionais de inclusão, alicerçadas em acordos, protocolos e tratados internacionais, visam assegurar às pessoas com deficiência a cidadania, em igualdade e equidade

de direitos com os demais cidadãos (SILVA; OLIVEIRA, 2023). Essas políticas sociais têm se mostrado ambíguas, pois, em algumas áreas, podem ser realizadas de maneira eficaz, resultando na democratização e na redução das desigualdades. No entanto, em outras, uma implementação precária ou a falta de recursos pode levar a resultados opostos, como aumento de disparidades e restrição da participação democrática (SILVA *et al*., 2023). Nesse diapasão, cabe referir que a busca pela justiça social é elemento fundamental em qualquer Estado democrático, em particular, em nações historicamente marcadas pela desigualdade, como o Brasil, que exige uma ação deliberada do Estado por meio de intervenções na esfera social para corrigir ou reduzir as disparidades entre os cidadãos (LOCKMANN; KLEIN, 2022).

Frente a isso, ao contrário da maioria da população em geral, que acabou vivenciando pela primeira vez o isolamento social com a pandemia da Covid-19, as pessoas com deficiência já têm essa marca registrada há muito tempo em suas histórias em decorrência das disparidades sociais que enfrentam diariamente (MARTINS, 2020). Como destaca Santos (2021), historicamente, as pessoas com deficiência estão submetidas a uma forma de dominação e/ou opressão reconhecida como capacitismo, que é quando a sociedade as discrimina, não legitimando seus direitos, como ocorreu no cenário pandêmico, no âmbito da educação especial, em que as demandas da Educação Especial, no biênio 2020-2021, tiveram potencializadas as suas fragilidades nas práticas docentes, nas instituições e na organização das redes de ensino públicas.

No que tange especificamente aos processos de inclusão de pessoas com deficiência na educação escolar, pode-se constatar que desafiaram – e ainda desafiam – os sistemas educacionais públicos e privados, em qualquer que seja a sua etapa. Isso se deve ao fato de que, no curso da história, esse processo passou – e ainda passa – por ciclos de exclusão, segregação e integração em busca da inclusão (SASSAKI, 1997), inclusão essa que, muitas vezes, é, na verdade, uma das máscaras que cobre a verdadeira face da exclusão social (SAWAIA, 2014). De acordo com Mantoan (2002), os sistemas educacionais ainda replicam na prática uma visão determinista, capacitista e formalista, que permite dividir crianças e estudantes em normais e deficientes, configurando processos e hábitos que não permitem romper com o velho modelo e produzir a quebra de paradigmas que a verdadeira inclusão impõe, que é a mudança da perspectiva educacional.

A Lei nº 9.394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), estabelece que os governos Federal, Estaduais e Municipais devem garantir um sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, sejam eles públicos ou conveniados, especificamente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de crianças e estudantes com deficiência (de natureza física, intelectual, mental ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Por sua vez, as Diretrizes da

Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, designam que a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Para viabilizá-la, uma de suas principais ferramentas é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que elabora, identifica e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras que impedem a plena participação de crianças e estudantes com deficiência, visando a sua autonomia e independência, tanto na escola quanto fora dela. Esse atendimento, cabe considerar, complementa e/ou suplementa as atividades realizadas na sala de aula comum, ou seja, não se trata de atividades substitutivas, devendo se articular com a proposta pedagógica de cada instituição de ensino (BRASIL, 2008). Para isso, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu, na sua meta nº 4, que, até o ano de 2024, os sistemas de ensino deveriam matricular todas as crianças e os estudantes com deficiência na faixa etária de quatro a dezessete anos na escola regular, na modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2014).

Em 2020, mais especificamente no dia 17 março, data do fechamento das escolas por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 343/2020, que estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020), o atendimento às diretrizes da Educação Especial no Brasil já não ocorria de maneira adequada e satisfatória. Com a pandemia, acabaram-se transgredindo as políticas públicas em decorrência dos novos desafios impostos à gestão dos sistemas de ensino e às práticas pedagógicas no novo cenário conturbado e repleto de limitações. Prova disso é que "[...] em muitas localidades do país o ensino remoto não foi imediatamente implantado, deixando as comunidades escolares sem nenhuma atividade pedagógica durante os primeiros meses da pandemia" (PAGAIME *et al.*, 2022, p. 4).

A pandemia, portanto, serviu de lente de aumento das desigualdades e vulnerabilidades já existentes, trazendo à tona as instabilidades e incertezas das organizações sociais nesse quadro de exceção, pondo em xeque a sua capacidade de resposta às emergências sociais (MORIN, 2021). Além disso, a complexidade desse cenário acentuou os riscos de exclusão de alguns grupos de aprendizes, principalmente, os de pessoas com deficiência, que já se encontravam em situação de distanciamento de aprendizagem em relação aos seus pares nas classes regulares (PAGAIME *et al*., 2022). Nessa conjuntura, os profissionais da área da educação, principalmente, os professores, enfrentaram diversos obstáculos para a realização de suas atividades, visto que a pandemia exigiu uma reorganização nas estratégias pedagógicas e a educação de medidas específicas (ACUÑA-GAMBOA; MÉRIDA-MARTÍNEZ; PONS-BONALS, 2023). No Brasil, essas dificuldades foram potencializadas, uma vez que boa parte de crianças e estudantes das escolas públicas vivem em zonas de vulnerabilidade social e, diante disso, as atividades em domicílio foram prejudicadas frente ao "[...] acesso precário ou inexistente à internet, a falta de

mediadores adequados para a consecução das atividades e as difíceis condições de entrega dos materiais didáticos físicos na residência dos estudantes [...]" (MOTA; MOTA; SANTOS, 2022, p. 3).

É necessário realçar que foi no âmbito da educação especial que ocorreram os maiores desafios, tendo em vista que muitos dos estudantes com deficiência não conseguiram acompanhar as aulas por intermédio do ensino remoto, tanto pela falta de recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade nos *softwares* quanto pela falta de profissionais especializados no âmbito da educação especial, prejudicando, desse modo, a sua aprendizagem (MAIA *et al.*, 2022). Embora o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) estivesse disponível nas redes de ensino, os especialistas enfrentaram o desafio imposto pela falta de acesso à internet de grande parte dos estudantes das escolas públicas (ALVES; BARCELOS, 2022).

Soma-se a isso o fato de que muitos dos professores da educação especial não estavam bem-preparados para aulas *online* (ALVES; CARDOSO; CANTUÁRIA, 2023) e, em muitas situações, ficaram com a tarefa de fazê-las tanto para as turmas regulares quanto para a Educação Especial. Assim, adveio o seguinte questionamento: como esperar que professores que sequer tiveram o devido preparo na sua formação inicial e ao longo do exercício profissional dessem conta da complexidade das práticas pedagógicas exigidas em tempos de pandemia e ensino remoto? (ROCHA; VIEIRA, 2021).

Em pesquisa empreendida por Martins (2022) com professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, no Atendimento Educacional Especializado da rede Municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, constatou-se, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, no ano de 2021, que o ensino híbrido/remoto foi uma metodologia muito difícil, prejudicial e desigual. Segundo a autora, um percentual significativo de professores declarou enfrentar sobrecarga de trabalho, insegurança e falta de formação direcionada ao uso de tecnologias. Por outro lado, os participantes informaram que muitos pais não conseguiam dar o devido suporte aos filhos para a consecução das atividades nos prazos estabelecidos devido à falta de acesso aos recursos das tecnologias da informação e comunicação, além do fato de que era necessário trabalhar ou buscar alternativas para o sustento da família. Nessa esteira, ocorreu o acúmulo de atividades não realizadas e, em consequência disso, restou prejudicado o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas, acentuando ainda mais as diferenças e dificuldades dessas crianças e desses estudantes.

Outro fator que agravou a situação foi a falta de convivência presencial na escola durante a pandemia, pois foram obstaculizadas as experiências coletivas e colaborativas que promovem construções necessárias ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais e de competências que privilegiam o amadurecimento das funções psíquicas superiores (CIFALI *et al.*, 2022). Para as pessoas com deficiência, principalmente para crianças e estudantes da educação especial, esse impacto foi ainda mais contundente,

uma vez que as restrições decorrentes do isolamento social fizeram com que muitos deles não entendessem nem se adaptassem às mudanças de rotina, de comunicação e de falta de contato físico com os seus terapeutas, professores e colegas de classe, o que afetou o seu progresso e bem-estar emocional e, por conseguinte, levou, em algumas situações, à regressão do desenvolvimento (SALDANHA *et al.*, 2021).

Da mesma forma, houve prejuízo ao diálogo articulado entre a escola, o estudante e sua família, que é primado para garantir o desenvolvimento, devendo-se ter presente que a comunicação é uma das poucas maneiras de se conhecerem os resultados e compreenderem as especificidades de cada um (ACUÑA-GAMBOA; MÉRIDA-MARTÍNEZ; PONS-BONALS, 2023; ROCHA; VIEIRA, 2021). As barreiras oriundas do isolamento social dificultaram a comunicação da família com a escola, dos profissionais com os estudantes, principalmente os da educação especial, e vice-versa (MOTA; MOTA; SANTOS, 2022).

Para Rocha e Vieira (2021), muitos estudantes com deficiência tiveram dificuldades para se encaixar nesse novo formato de ensino, como, por exemplo, as pessoas surdas, que foram muito afetadas pelo fato de não possuírem o adequado acesso às tecnologias. Isso evidencia o despreparo e a desarticulação entre os governos, bem como a falta do trabalho em rede das políticas públicas, pois não se avaliaram, de forma adequada, as condições sociais, cognitivas e linguísticas dos estudantes com deficiência. Nessa toada, Santos (2021) destaca que também as crianças e os estudantes cegos foram excluídos, pois as estratégias de comunicação não foram adaptadas ao ambiente virtual, assim como houve prejuízos para quem tem outras deficiências (sensoriais, cognitivas e físicas), para as quais havia necessidade de adequações específicas por meio de um plano de atendimento individual que abarcasse aquela novel realidade.

Paralelamente, apesar de as pessoas com deficiência terem sido consideradas um grupo de risco, os planos de emergência, na área da saúde, para combater o vírus SARS-CoV-2, não raras vezes, deixaram de considerar demandas e necessidades específicas. Diante disso, a falta de terapias, de medicamentos e de cuidados clínicos especializados, como médicos especialistas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros, imprescindíveis para assegurar a estabilidade emocional e a continuidade do desenvolvimento cognitivo, acabou trazendo retrocessos para o processo de aprendizagem, bem como situações de estresse, a que os familiares necessitaram se adaptar (SALDANHA *et al.*, 2021).

Ao se analisar esse panorama sob a dialética inclusão/exclusão, são notórias as faces sombrias e perversas do Estado como garantidor e executor das políticas públicas, pois, ao mesmo tempo em que preconiza a inclusão das pessoas com deficiência na modalidade de ensino da educação especial, acaba

promovendo a sua exclusão. Isso porque não sustenta o acesso a esse direito em todas as suas dimensões, tampouco o assegura com igualdade e equidade a todas as pessoas para que haja o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem (SAWAIA, 2014), como se evidenciou no curso da pandemia da Covid-19, em que as ações adotadas pelos governos não foram capazes – e ainda não são – de garantir a plena inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na educação especial.

Essa complexidade, de acordo com Sawaia (2014), alude ao quanto o processo da exclusão é complexo e multifacetado, uma vez que perpassa dimensões tanto materiais e políticas quanto relacionais e subjetivas, as quais atravessam a condição do indivíduo de se sentir tanto incluído quanto discriminado. A exclusão é, pois, processo sutil, dialético e constitutivo da inclusão, abrangendo cada indivíduo e suas relações com as pessoas, além de ser produto do funcionamento do próprio sistema.

O que se pode verificar, em síntese, é que "Esse novo formato de ensino tornou as pessoas com deficiência ainda mais invisibilizadas" (MAIA *et al.* 2022, p. 258), trazendo novos desafios intersetoriais, interdisciplinares e interinstitucionais para assegurar a permanência e a recomposição das aprendizagens de crianças e estudantes com deficiência na escola, conforme se analisa na seção seguinte.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Considerando que a população é formada por uma parcela de aproximadamente 18 milhões de pessoas com deficiência, na idade de dois anos ou mais, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022 (IBGE, 2023), é nítida a importância da Educação Especial para o desenvolvimento humano integral ao longo da vida. A propósito, os resultados preliminares do Censo Escolar de 2023 apontam que, dos 47.3 milhões de crianças e estudantes da educação básica, 1.5 milhão possui algum tipo de deficiência e está matriculado em turmas da Educação Especial, sendo 1.372.985 em classes comuns e 154.809 em classes exclusivas (INEP, 2023).

Sob essa lente, a escola, como espaço de proteção social, deve considerar, no desenvolvimento de suas ações, aspectos, como acessibilidade, adaptabilidade, totalidade, aceitabilidade, entre outros que transgridam a mera socialização de conteúdos formais (SANTOS, 2019), já que a educação representa, para o sujeito que a ela se submeta, "[...] a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar" (DUARTE, 2007, p. 697). Diante disso, a escola ocupa um lugar de destaque entre as instituições contemporâneas que sofrem com os tensionamentos políticos e ideológicos, tendo em vista que a educação faz parte de um projeto político coletivo que não se restringe ao mero atendimento dos interesses individuais (SANTOS, 2019).

Com a homologação do Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado pelo Ministério da Educação em 6 de julho de 2021, que estabeleceu diretrizes para o retorno gradual à presencialidade das atividades escolares (BRASIL, 2021), observou-se, nesse ínterim, que a volta ao "normal", na verdade, não foi tão natural assim, a exemplo do público-alvo da educação especial, que precisou submeter-se a uma nova socialização, pois a anterior restou comprometida, e a realidade pós-pandemia mostrou-se cercada de novos estigmas provocados pelo isolamento social e pelas medidas adotadas para a preservação da vida (ROCHA; VIEIRA, 2021).

Nessa direção, Pimenta (2022) enfatiza que o retorno às aulas presenciais para todas as modalidades da educação básica, tanto na rede pública quanto privada de ensino, após quase dois anos de afastamento total do ambiente escolar, deixou cristalinas as prioridades da educação presencial, destacando-se, entre elas, a necessidade de adequação de metodologias, tempos e espaços escolares, bem como o trabalho de equipe multidisciplinar para contribuir com a superação dos traumas psicossociais de estudantes, família e professores. Para isso, segundo Costa e Hermes (2023), é preciso que os gestores também inovem neste novo e complexo cenário educacional brasileiro, qualificando os programas de formação continuada, licenciaturas e pós-graduações, promovendo a capacitação dos docentes e disponibilizando os recursos necessários para atuarem junto à modalidade da educação especial.

Corroborando as ideias dos autores supramencionados, Rocha e Vieira (2021) asseveram que compete a cada instituição de ensino construir e adotar um Projeto Político Pedagógico que observe e ofereça o suporte necessário para as especificidades de cada criança e estudante com deficiência. Para tanto, faz-se necessário respeitar suas diferenças, considerar sua participação para a reinvenção das relações afetivas que estimulem o seu sentimento de pertencimento, assegurando, dessa forma, o acesso e a permanência na escola e avanços no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso também que o Projeto Político Pedagógico abarque concepções pedagógicas e propostas curriculares humanizadas, as quais orientem um planejamento educativo no sentido de desenvolver práticas interventivas facilitadoras do desenvolvimento social, emocional e cognitivo por meio de relações mais afetivas e efetivas entre os sujeitos no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o currículo na educação especial deve ser pensado sob uma perspectiva inclusiva, em que crianças e estudantes não sejam tensionados a se adaptarem aos moldes das escolas, mas construído de forma aberta e flexível, permitindo sua modificação conforme o desenvolvimento de cada sujeito e suas condições socioafetivas, cognitivas, motoras e emocionais, pautado por valores humanos (COLECHA FABRI; TASSA, 2022).

Nesse passo, a forma de gestar os processos educacionais deve se dispor a agregar valores e metodologias ativas, que tenham impacto tanto individual quanto colaborativo e coletivo, constituídas a

partir da experiência de enfrentamento das adversidades impostas pelo coronavírus (COSTA; HERMES, 2023). É imprescindível que ocorra o fortalecimento da integração entre o ensino presencial e o virtual, para que suas implicações no processo de ensino-aprendizagem fomentem a aproximação e a confiança entre docentes e discentes, trazendo contribuições "[...] no que diz respeito a envolver e apoiar os alunos nos seus próprios processos de aprendizagem, bem como a capacitar os professores na procura de respostas adaptadas às necessidades de cada um deles" (CARDOSO, 2023, p. 8).

É importante trazer à baila, a título exemplificativo, o estudo empreendido por Méndez-Zaballos *et al.* (2023), no qual observaram, após a implementação de um ambiente virtual com desenho universal de aprendizagem e de acessibilidade cognitivas para formação de pessoas com deficiência intelectual, que o ambiente *online* adaptado às diversidades e aos seus destinatários poderá reduzir as lacunas que impedem a inclusão das pessoas com deficiência em igualdade e equidade com os demais sujeitos, contribuindo tanto para a formação profissional quanto pessoal dessas pessoas. Nesse sentido, as tecnologias demonstraram-se necessárias e precisam ser consideradas para a implementação de novas políticas públicas e a (re)invenção das práticas educativas, com a incorporação de novas estratégias educativas, sejam presenciais ou virtuais, que dialoguem com essa nova realidade. Nessa perspectiva, sobressaem-se as Tecnologias Assistivas na educação especial como um conjunto de ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem que abarca recursos, metodologias, produtos, estratégias e outras funcionalidades imprescindíveis para promover a inclusão de pessoas com deficiência, pois auxiliam tanto na promoção da equidade quanto na autonomia e independência, influenciando significativamente na qualidade de vida e no bem-estar desses sujeitos (MÉNDEZ-ZABALLOS *et al.*, 2023; FREITAS *et al*., 2022).

Essas tecnologias não devem estar restritas tão somente à sala de aula, mas disponíveis em todos os espaços escolares para potencializar as habilidades, os estímulos e a motivação, promovendo a acessibilidade necessária para que as pessoas com deficiência participem ativamente e tornem-se protagonistas do seu processo de construção de conhecimento (FREITAS *et al*., 2022). Também é necessário considerar que o processo de aprendizagem ocorre em todos os espaços de convivência de crianças e estudantes – formais e não formais – e que, no Brasil, nem todas as pessoas têm computador ou *tablet*, bem como nem todos os lares têm acesso à internet. Desse modo, a utilização dessas tecnologias acaba não contemplando todos. Tal realidade, portanto, traz à tona a necessidade de políticas públicas que visem a assegurar e viabilizar o acesso gratuito a equipamentos tecnológicos e sinal de internet de qualidade (CIEB; FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO; UNDIME, 2023).

Esse cenário revela que a educação especial não é efetiva em relação à integração social, tendo em vista que as políticas públicas educacionais não estão consolidadas, na prática, de acordo com os objetivos

nacionais e internacionais (NAPA *et al.,* 2023). Segundo Morin (2021, p. 55), "As insuficiências políticas, econômicas e sociais reveladas pela pandemia, assim como os grandes perigos de retrocesso que ela aumentou, tornam indispensável uma nova Via.". Santos (2020) já alertava que o regresso à normalidade, ou seja, o período pós-pandêmico não seria fácil para todos, como não está sendo para a educação brasileira, que ainda está se adequando a esse "novo normal". Essa situação, de acordo com Colôa (2022), exige o estabelecimento de processos sólidos, com o objetivo de promover a inclusão escolar de todos. Entretanto, essa concepção não se opõe à necessidade de implementação de políticas direcionadas a grupos mais suscetíveis à marginalização e à exclusão, como é o caso das crianças e estudantes com deficiência.

Embora a recuperação e a recomposição das aprendizagens sejam apontadas por Colôa (2022) como os principais desafios do período pós-pandêmico, as demandas dos sistemas educativos vão além da questão da aprendizagem e são de natureza multissetorial. Para o autor, são necessárias ações projetadas como um conjunto de respostas às dificuldades, de forma abrangente, com abordagem interdisciplinar e interconectada, que englobe todos os níveis sistêmicos de forma ampla e detalhada, tanto verticais quanto horizontais, com o objetivo de atender à diversidade e promover a qualidade da participação e da autodeterminação de todas as crianças e de todos os estudantes (COLÔA, 2022). É importante destacar, nessa senda, que são inúmeras as barreiras que obstaculizam a plena inclusão escolar e social das pessoas com deficiência, as quais vão desde as arquitetônicas, as de comunicação, "[...] as relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, as do imaginário social neles criado, às psicológicas e comunicacionais" (ALVES; CARDOSO; CANTUÁRIA, 2023, p. 6). Somam-se a isso as condicionalidades de elegibilidade das políticas públicas, que possuem um papel significativo na definição do sujeito ideal. Com efeito, a concepção de sujeito presta-se a identificar as pessoas com deficiência que tenham acesso aos direitos sociais. Talvez seja inviável conceber a eliminação total das barreiras sociais; em vez disso, elas podem ser enfrentadas e atenuadas, mas sua erradicação completa é um desafio complexo (CUNHA, 2021).

Nessa direção, Cunha (2021, p. 304) enfatiza que "[...] as políticas sociais atuais podem contribuir para a maior inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e contestar, em alguma medida, os discursos discriminatórios", já que, segundo Cardoso (2023), o reposicionamento da educação é fonte para uma nova visão de justiça social, universalista e humanista, que visa à construção de um futuro com equidade para todas as pessoas, com deficiência ou sem deficiência, na educação regular. Tal comprometimento está alicerçado na tendência mundial de priorizar e erigir currículos que alcancem o equilíbrio satisfatório nas mais diversas dimensões. Ademais, tendo em vista que o processo social de inclusão é de corresponsabilidade de todos os cidadãos, como bem destacam Vila-Merino, Rascón-Gómez

e Calderón-Almendros (2024), é imperioso que crianças e estudantes com deficiência e suas famílias sejam valorizados, já que são os principais atores desse sistema social e educacional.

Para Trezzi (2021, p. 12), "Uma escola justa é uma escola humanizada. Ou a educação pós-pandemia segue esse rumo, ou continuará reforçando a desigualdade e a exclusão." À vista disso, questiona-se: o que se esperar do "novo normal"? Nada mais do que uma escola justa e com identidade inclusiva, que não apenas garanta o ingresso, mas que leve em consideração as diversas realidades e especificidades de cada indivíduo, para que, assim, todos tenham acesso não apenas à sala de aula, mas também a todos os conteúdos, sejam eles curriculares ou extracurriculares (TREZZI, 2021, p. 12).

Nesse viés, é necessário romper os paradigmas de outrora, fundamentados no capacitismo e na meritocracia, que não condizem com os valores sociais que se buscam alcançar por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois, do contrário, conforme afirma Trezzi (2021, p. 12), "[...] nos próximos anos continuaremos com os mesmos problemas.". Urge, nesse viés, reconhecer a diversidade de capacidades de crianças e estudantes, as quais requerem atenção especial no processo de aprendizagem para atender as necessidades físicas, mentais, emocionais e comportamentais inerentes a cada sujeito (NAPA *et al*., 2023), pois, ao contrário disso, a exclusão continuará afetando essas pessoas e os conduzindo para situações de vulnerabilidade, impactando negativamente suas vidas (VILA-MERINO; RASCÓN-GÓMEZ; CALDERÓN-ALMENDROS, 2024).

Uma educação inclusiva de qualidade requer, portanto, a participação desses sujeitos como protagonistas na construção do seu conhecimento dentro da escola. Para que isso ocorra, contudo, a atenção educacional precisa ser equitativa e sem a estigmatização das deficiências, de modo a contribuir para a eliminação das barreiras que impedem as suas interações educativas (NAPA *et al*., 2023). Assim, a educação especial poderá atuar como referência de recursos e práticas, compartilhando conhecimento e ferramentas necessárias para que as instituições se tornem mais inclusivas, já que a inclusão é um compromisso comum em todos os objetivos da educação e de responsabilidade da sociedade (ORTIZ-GONZÁLEZ, 2023), dando azo à comunidade escolar para ter melhores condições de oferecer o apoio necessário a crianças e estudantes, mitigando, dessa maneira, as demandas represadas por serviços individuais e/ou específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As marcas deixadas pela pandemia da Covid-19 estarão sempre presentes na educação, pois as medidas adotadas no período pandêmico, repleto de excepcionalidades, acabaram desregulando os tempos individuais e coletivos e acelerando as disparidades sociais já existentes, principalmente, de crianças e

estudantes com deficiência, que, como mencionado, demandam um planejamento individual que atenda suas especificidades, as quais podem variar amplamente em natureza e gravidade. Por outro lado, a pandemia evidenciou que a educação especial não é um modelo único que se aplica igualmente a todos, já que se trata de um campo que demanda adaptação e flexibilização. Se os prejuízos são temporários ou permanentes, é a reflexão que cabe. Nesse norte, persiste o desafio de fazer o sistema educacional trabalhar em novos moldes e articulado com a concepção de educação que valorize a visão da criança e do estudante, o seu desenvolvimento pleno e a integração curricular com os saberes de seu cotidiano.

Diante disso, para que a inclusão, principal objetivo da educação especial, ocorra, de fato, é preciso que as demandas e as subjetividades individuais das pessoas com deficiência sejam atendidas na esfera da coletividade, promovendo e garantindo, em igualdade e equidade de direitos, o exercício da cidadania, de modo a assegurar que as barreiras e as concepções que levam à exclusão sejam rompidas. Ademais, é necessário reforçar os laços entre família e escola, assim como entre a escola e seu território, pois o primeiro é um importante eixo de articulação para o trabalho docente, e o segundo é primordial para a sustentação e a continuidade do processo de inclusão no cotidiano dos sujeitos, trazendo à tona o sentimento de pertencimento. Para que qualquer movimento educacional, principalmente na educação especial, tenha sucesso, é essencial que o professor esteja desejoso, comprometido e adequadamente capacitado para desempenhar seu papel. Além disso, a família deve estar consciente e disposta a colaborar, enquanto a escola deve reconhecer seu papel na sociedade e estar pronta para aprender em conjunto. Nesse percurso, cabe sempre ter presente que, dependendo de como a diferença é encarada em determinado contexto sócio-histórico, os processos inclusivos podem corrigir distorções ou potencializá-las, transformando-as em exclusões.

Assim, por mais que a educação especial seja uma conquista democrática recente, consagrada na Constituição Federal de 1988, para a sua consolidação e efetivação por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é preciso que os direitos assegurados no ordenamento jurídico cheguem efetivamente ao alcance de todos. De igual modo, emerge a necessidade de um real comprometimento dos gestores das políticas públicas com o trabalho intersetorial, fundamentado nos interesses de crianças e estudantes com deficiência. Além disso, é de suma importância que haja uma transformação no processo de formação dos professores para que esses educadores possam vir a educar de maneira a transformar os espaços educacionais em um lugar acolhedor, que respeite as diversidades existentes.

Considerando o panorama apresentado neste estudo, formam-se questões emergentes frente aos desafios da educação especial na vida urbana, não se podendo separar o perfil da pessoa que se pretende ser da forma de como se quer viver em sociedade. Ademais, é essencial se pensar a educação como

caminho para emancipação dos sujeitos por meio de propostas com potencial educacional que consideram fundamental a equidade, a autonomia ao longo da vida, o desenvolvimento de habilidades, de competências e de conhecimentos que contribuam para a construção de uma consciência crítica e coletiva. Isso poderá contribuir para uma sociedade mais humanizada e justa, que vise a romper definitivamente com a forma tradicional pela qual as políticas públicas vêm sendo, de maneira geral, elaboradas e, principalmente, executadas.

REFERÊNCIAS

ACUÑA-GAMBOA, L. A.; MÉRIDA-MARTÍNEZ, Y.; PONS-BONALS, L. "Covid-19, competencias digitales docentes y educación especial en México". **Siglo Cero**, vol. 54, n. 2, 2023.

ALVES, E. F. P.; CARDOSO, J. A.; CANTUÁRIA, T. L. "The use of digital technologies for people with disabilities in post-pandemic public schools". **Research, Society and Development**, vol. 12, n. 1, 2023.

ALVES, L. R.; BARCELOS, L. B. "Educação inclusiva em tempos de pandemia: os desafios do AEE na percepção de professores". **Revista da Graduação UNIGÓIAS**, vol. 3, n. 2, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 6, de julho de 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08/10/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30/09/2023.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 29/09/2023.

CARDOSO, J. A. "Education after the Covid-19 pandemic". **Research, Society and Development**, vol. 12, n. 3, 2023.

CIEB.; FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO.; UNDIME. **Tecnologias Digitais nas escolas municipais do Brasil**: cenário e recomendações. Brasília: CIEB, 2023. Disponível em: <www.undime.org.br>. Acesso em: 12/10/2023.

CIFALI, A. C. *et al.* **Dossiê infância e covid-19**: os impactos da gestão da pandemia sobre crianças e adolescentes. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário, 2022.

COLECHA FABRI, L. T.; TASSA, K. O. M. "Concepção e humanização do currículo: a abordagem docente na educação especial". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, n. 29, 2022.

COLÔA, J. "Inclusão Escolar em tempos de pós-pandemia". **Revista Educação Especial em Debate**, vol. 7, n. 14, 2022.

COSTA, M. J. S.; HERMES, E. G. C. "Gestão escolar em tempos de pós-pandemia". **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, vol. 9, n. 5, 2023.

CUNHA, A. C. C. P. "Deficiência como expressão da questão social". **Serviço Social e Sociedade**, n. 141, 2021.

DUARTE, C. S. "A educação como um direito fundamental de natureza social". **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100, 2007.

FREITAS, T. N. *et al*. "Assistive and Digital Technologies in Special Education: what was possible to achieve in Covid-19 pandemic times". **Research, Society and Development**, vol. 11, n. 3, 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 29/09/2023.

JARAMILLO CRUZ, P. J. "Discapacidad y derecho a la ciudad en la producción social del espacio público". **Revista INVI**, vol. 37, n. 104, 2022.

LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R. "Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum". **Revista Educação Especia**l, vol. 35, 2022.

MAIA, N. L. M. *et al.* "Tecnologia assistiva, educação especial e a pandemia da Covid-19: A necessidade da continuidade do suporte em tempos de isolamento social". **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 2, 2022.

MANTOAN, M. T. E. "A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar". **Universidade Estadual de Campinas**, vol. 25, 2002.

MARTINS, B. S. "Pessoas com deficiência". *In*: REIS, J. **Palavras para lá da pandemia**: cem lados de uma crise. Coimbra: Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra, 2020.

MARTINS, D. C. **O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação por professores da sala de recursos multifuncionais durante o período de pandemia** (Dissertação de Mestrado em Educação Inclusiva em Rede Nacional). Ponta Grossa: UEPG, 2022.

MÉNDEZ-ZABALLOS, L. *et al.* "Formación universitaria a distancia para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: una experiencia en la UNED". **Siglo Cero**, vol. 54, n. 1, 2023.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2021.

MOTA, A. P. A.; MOTA, L. A.; SANTOS, G. C. S. "O ensino dos estudantes da Educação Especial na pandemia: estudo da realidade de um município cearense". **Horizontes**, vol. 40, n. 1, 2022.

NAPA, S. E. P. *et al*. "Educación especial en la integración social en estudiantes del nivel inicial". **Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, vol. 7, n. 29, 2023.

ORTIZ-GONZÁLEZ, M. D. C. "Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana". **Siglo Cero**, vol. 54, n. 1, 2023.

PAGAIME, A. *et al*. "Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 52, 2022.

PIMENTA, P. "Educação busca superar estragos da pandemia". **Agência Senado** [2022]. Disponível em: <www.senado.leg.br>. Acesso em: 08/10/2023.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. F. "Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota". **Dialogia**, n. 39, 2021.

SALDANHA, J. H. S. *et al*. "Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado". **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 9, 2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Editora Almedina, 2020.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Editora Boitempo, 2021.

SANTOS, É. "A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira". **Educação e Pesquisa**, vol. 45, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SAWAIA, B. "Introdução: Exclusão ou inclusão perversa?" *In*: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SILVA, A. S. J. *et. al*. "A descontinuidade das políticas públicas de educação para pessoa com deficiência no Brasil: uma análise do ensino médio ao superior". **Revista Educação e Políticas em Debate**, vol. 12, n. 3, 2023.

SILVA, R. M.; OLIVEIRA, S. A. "A (des)inclusão da criança com deficiência no Bairro do Limoeiro: reflexões sobre as personagens Luca e André nos gibis da Turma da Mônica". **Tabuleiro de Letras**, vol. 17, n. 1, 2023.

TREZZI, C. "A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional". **Dialogia**, n. 37, 2021.

VILA-MERINO, E. S.; RASCÓN-GÓMEZ, T.; CALDERÓN-ALMENDROS, I. "Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva". **Educación XXI**, vol. 27, n. 1, 2024.

WANDERLEY, M. B. "Refletindo sobre a noção de exclusão". *In:* SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 17 | Nº 50 | Boa Vista |2024

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima