

DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E PANDEMIA

A DESIGUALDADE REVELADA

NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES
BRUNO CLEITON MACEDO DO CARMO
(ORG.)



NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES
BRUNO CLEITON MACEDO DO CARMO
(ORG.)

DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E PANDEMIA : A DESIGUALDADE REVELADA

As pesquisas apresentadas nesta obra foram entregues e submetidas, no ano de 2020, ao Edital N° 01/2020 da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal) como partes do Programa de Publicação de Conteúdos Digitais – Seleção de Propostas para Publicação de E-books relacionados à pandemia da Covid-19.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho

Coordenação editorial

Fernanda Lins

Conselho Editorial Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho (Presidente)

Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Adriana Nunes de Souza

Bruno Cesar Cavalcanti

Cicero Pérciles de Oliveira Carvalho

Elaine Cristina Pimentel Costa

Gauss Silvestre Andrade Lima

Maria Helena Mendes Lessa

João Xavier de Araújo Junior

Jorge Eduardo de Oliveira

Maria Alice Araújo Oliveira

Maria Amélia Jundurian Corá

Michelle Reis de Macedo

Rachel Rocha de Almeida Barros

Thiago Trindade Matias

Walter Matias Lima

Projeto gráfico: Mariana Lessa

Diagramação: Mariana Lessa

Imagem da Capa: Freepik (editada por Adilson Rocha Ferreira)

Apoio de Produção: Janielly Almeida

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas

Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

D313 Deficiência, educação e pandemia [recurso eletrônico] : a desigualdade revelada / Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Bruno Cleiton Macedo do Carmo [organizadores]. – Maceió, AL : EDUFAL, 2021.
86 p. : il.

E-book.

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-5624-045-9

1. COVID-19. 2. Pessoas com deficiência. 3. Educação especial. 4. Educação a distância. 5. Desigualdades sociais. I. Fumes, Neiza de Lourdes Frederico. II. Carmo, Bruno Cleiton Macedo do.

CDU: 376

Editora afiliada



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

"...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades".

(Boaventura de Sousa Santos, 2003, p. 56).

Às vítimas da COVID-19



SUMÁRIO

Apresentação	8
<i>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	
<i>Bruno Cleiton Macedo do Carmo</i>	
1. Ex/inclusão da pessoa com deficiência em tempos de pandemia: velhos debates, novos desafios	12
<i>Viviane Nunes Sarmiento</i>	
2. Políticas de inclusão: das conquistas ao veto em meio a pandemia da COVID-19	18
<i>Bruno Cleiton Macedo do Carmo</i>	
<i>Larissa Ferreira Ferro</i>	
3. Transformações na relação família-escola em tempos de pandemia da COVID-19	26
<i>Elisangela Mercado</i>	
<i>Ivon Díaz Pedraza</i>	
4. Ensino remoto e a educação especial: reflexões em tempos de pandemia da COVID-19	36
<i>Samara Cavalcanti da Silva Melo</i>	
<i>Maria Vitória de Freitas Pereira</i>	
<i>Giselle Nanes</i>	
5. Pandemia e educação “remota”: reflexões sobre a (in)visibilidade da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e pessoa com Deficiência Intelectual ..	43
<i>Viviane Nunes Sarmiento</i>	
<i>Nágib José Mendes dos Santos</i>	
<i>Raíssa Matos Ferreira</i>	
6. A pessoa com deficiência visual em tempos de pandemia: resistência à exclusão	50
<i>Maria Quitéria da Silva</i>	
<i>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	



7. Acessibilidade comunicacional e surdez: implicações sociais em contexto pandêmico 57

Sirlene Vieira de Souza

Luana Luzia da Silva

Samara Louise da Cunha Silva

Vinicius Leonel Ferreira de Souza

Danilo Jatobá Santana

Lidiane Evangelista Lira

8. Atividade física adaptada em tempos de pandemia: reflexões sobre as (im) possibilidades de prática por pessoas com deficiência 65

Renato Vitor da Silva Tavares

Maria Natálha Gomes da Silva

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

9. As lives como espaços formativos em tempos de pandemia: ações nas áreas da Educação Especial e da Atividade Motora Adaptada 73

Adilson Rocha Ferreira

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Flávio Anderson Pedrosa de Melo

Os autores e as autoras 80



APRESENTAÇÃO

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Bruno Cleiton Macedo do Carmo

Desde o final de 2019, com o surgimento dos primeiros casos da COVID-19 na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, a humanidade vem passando por profundas transformações. Causando umas das piores pandemias já enfrentadas, a COVID-19, até o início de junho de 2021, acometeu mais de 173 milhões de indivíduos em todos os países e regiões do globo, causando a morte de aproximadamente 3,73 milhões pessoas. No Brasil, a doença avançou rapidamente, tornando o país o segundo no mundo com maior número de casos e mortes: mais de 16,9 milhões de casos confirmados e mais de 473 mil mortes.

Enquanto não há tratamento eficaz para combater a doença, e diante da ausência de propostas globais de políticas públicas de vacinação da população para evitar a infecção pelo vírus, as autoridades de saúde orientam que a adoção de medidas de higiene e de afastamento social é a melhor maneira de prevenir a contaminação e o adoecimento das pessoas. Assim, medidas de distanciamento social foram adotadas por diversos governos, o que acabou por afetar vários setores da sociedade, como comércios, indústrias, turismo e educação.

O governo federal brasileiro, inicialmente assumindo uma postura negacionista, demorou para agir frente à velocidade da contaminação e não adotou medidas mais restritivas de isolamento social. Coube aos governos estaduais e municipais, após autorização pelo Supremo Tribunal Federal, determinarem medidas para que o distanciamento social fosse empregado, como a restrição de circulação de pessoas pelos locais comuns e o fechamento de comércios e das instituições de ensino.

Até o final de março de 2020, todos os estados brasileiros já estavam com as aulas presenciais, da rede pública e privada de ensino, suspensas. Sem direcionamento do Ministério da Educação, as secretarias de Educação dos estados e municípios passaram a adotar diferentes estratégias para garantir o direito à educação e minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais.

Nas instituições particulares, a educação à distância e as aulas de ensino remoto foram ampla e rapidamente adotadas. Contudo, na rede pública de ensino, as dificuldades para a

implementação das mesmas estratégias mostraram-se potencializadas, visto a dificuldade de acesso a tecnologias pela população e, até mesmo, a exclusão digital daqueles mais pobres.

Mesmo com a flexibilização gradual das medidas de distanciamento social, não há previsão efetiva para o retorno das aulas presenciais. Devido a esse panorama de incertezas, milhões de alunos estão sendo afetados, dentre eles, os mais de 1,25 milhões de alunos da Educação Especial no Brasil.

Sem dúvidas, a crise educacional causada pela pandemia da COVID-19 exacerbou a exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência, as quais já enfrentam inúmeras barreiras para o exercício do direito à educação. Assim, esse livro busca analisar a complexidade do cenário educacional em tempos de pandemia e seus impactos na inclusão educacional de alunos com deficiência no Brasil.

Para isso, foram convidados vários profissionais com experiência na área da Educação e, principalmente, da pessoa com deficiência, a fim de tratar sobre esta problemática. Desse modo, trazemos nove capítulos abordando os temas: Pessoa com Deficiência, Educação e Pandemia da COVID-19.

Os capítulos foram organizados de maneira que as discussões partissem de aspectos mais abrangentes – a concepção de deficiência e/ou as políticas públicas – até os mais específicos, como os impactos da pandemia para a pessoa com deficiência visual, surdez, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, entre outros.

Assim, no capítulo 1 *Ex/inclusão a pessoa com deficiência em tempos de pandemia: velhos debates, novos desafios*, Viviane Nunes Sarmento denuncia o ciclo de invisibilidade vivido pelas pessoas com deficiência, antes mesmo da pandemia. Além de destacar a necessidade de considerar este fato, defende que haja *não só a* ruptura com o modelo biologizante de deficiência, como também, o reconhecimento dessas pessoas como membros da sociedade. Por fim, ressalta que faz-se necessário que a Educação Inclusiva ultrapasse a culpabilização de professores e alunos.

No capítulo 2 *Políticas de Inclusão: das conquistas ao veto em meio a pandemia da COVID-19*, Bruno Cleiton Macedo do Carmo e Larissa Ferreira Ferro refletem sobre a importância de políticas públicas educacionais voltadas à Educação Especial. Apresentam os avanços dessas políticas em direção ao exercício da cidadania por pessoas com deficiência, principalmente, no âmbito da educação. Alertam que as políticas públicas podem tanto conduzir à efetivação de direitos, como também, promover a resistência e, conseqüentemente, a exclusão.

No capítulo 3 *Transformações na relação família-escola em tempos de pandemia da COVID-19*, de Elisangela Mercado e Ivon Díaz Pedraza, apresenta-se uma análise da relação entre as famílias de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e a escola, considerando o isolamento social, as recomendações de atividades não-presenciais e o ensino remoto. Por fim, mostra a importância da família no processo constitutivo de uma educação e sociedade inclusiva.

No capítulo 4 *Ensino remoto e a Educação Especial: reflexões em tempos de pandemia da COVID-19*, Samara Cavalcanti da Silva Melo, Maria Vitória de Freitas Pereira e Giselle Nanes discorrem sobre o ensino remoto emergencial e seu impacto na Educação Especial no cenário de pandemia da COVID-19. De forma mais específica, as autoras se debruçam sobre as orientações do Conselho Nacional de Educação para implementação de atividades remotas para alunos com deficiência.

No capítulo 5 *Pandemia e Educação “remota”: reflexões sobre a (in)visibilidade da pessoa com transtorno do espectro autista e a pessoa com deficiência intelectual*, Viviane Nunes Sarmento, Nágib José Mendes dos Santos e Raíssa Matos Ferreira discutem algumas questões relacionadas à (in)visibilidade de duas condições particulares: as pessoas com Transtorno do Espectro Autista e as pessoas com Deficiência Intelectual, refletindo sobre como essas questões afetam negativamente as possibilidades de aprendizagem nesse período pandêmico e de educação remota.

No capítulo 6 *A pessoa com deficiência visual em tempos de pandemia: resistência à exclusão*, Maria Quitéria da Silva e Neiza de Lourdes Frederico Fumes analisam os diversos atravessamentos que implicam na exclusão da pessoa com deficiência visual durante o período isolamento social imposto para o controle de contágio pelo Coronavírus. Também, problematizam as diversas barreiras impostas socialmente a esses sujeitos, as quais ampliam sua invisibilidade no contexto pandêmico.

No capítulo 7 *Acessibilidade comunicacional e surdez: implicações sociais em contexto pandêmico*, Sirlene Vieira de Souza, Luana Luzia da Silva, Samara Louise da Cunha Silva, Vinicius Leonel Ferreira de Souza, Danilo Jatobá Santana e Lidiane Evangelista Lira discutem a acessibilidade comunicacional como elemento essencial para vida da pessoa surda, assim como, as consequências das barreiras nessa dimensão para o seu desenvolvimento e o papel da Libras nesse processo. Revelam, ainda, que a pandemia escancarou as desigualdades sociais, agravando a falta de visibilidade da cultura surda e impondo diversas barreiras comunicacionais a essa comunidade.

O capítulo 8 *Atividade Física Adaptada em tempos de pandemia: reflexões sobre as (im)possibilidades de prática por pessoas com deficiência*, Renato Vitor da Silva Tavares, Maria Natálha Gomes da Silva e Neiza de Lourdes Frederico Fumes refletem sobre os impactos da pandemia por COVID-19 nas possibilidades de realização de atividades físico-esportivas por pessoas com deficiência. Para isso, consideram as finalidades dessas práticas: pedagógica, terapêutica, recreativa e competitiva.

Por fim, no capítulo 9 *As lives como espaços formativos em tempos de pandemia: ações nas área de Educação Especial e Atividade Motora Adaptada*, Adilson Rocha Ferreira, Neiza de Lourdes Frederico Fumes e Flávio Anderson Pedrosa de Melo relatam as experiências vivenciadas nos espaços formativos *online* durante o período da pandemia da COVID-19, abrangidas por duas ações formativas, sendo uma realizada pela SoBAMA e a outra pelo NEEDI.

Cabe ressaltar que esse livro concorreu ao edital nº 01 de 2020, da Editora da Universidade Federal de Alagoas – EDUFAL, inicialmente, com previsão de publicação dos conteúdos em novembro de 2020. Após vários adiamentos, a data de publicação está definida para o segundo semestre de 2021. Por esse motivo, alguns dados contidos nos capítulos deste livro, diante do cenário dinâmico que a pandemia apresenta, podem não refletir a realidade no momento da leitura. Assim, solicitamos dos leitores a compreensão do momento histórico em que a obra foi escrita: primeiro semestre de 2020, logo no início da pandemia.

De toda forma, desejamos que a leitura desse livro possa suscitar muitas reflexões sobre a condição de vida das pessoas com deficiência, sobretudo, na área da Educação, e que fomente o compromisso por uma sociedade brasileira democrática, mais igualitária e inclusiva.

EX/INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: VELHOS DEBATES, NOVOS DESAFIOS

Viviane Nunes Sarmiento

Quando o assunto é Educação Inclusiva em tempos de pandemia, embora a discussão traga semelhanças com os debates que já estavam sendo estabelecidos, acredito que os desafios se multiplicam, visto que o cenário educacional se apresenta incerto e carregado de consequências que se estabelecem não apenas pelo coronavírus, como também, por assuntos que direcionam nosso olhar à desigualdade que vem assolando as possibilidades educacionais de muitos, especialmente, daqueles com deficiência.

Por isso, antes de falar sobre as potencialidades, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as estratégias e direcionamentos acerca da educação para essas pessoas, precisamos nos preocupar em compreender quais são as forças determinantes que vêm regendo a Educação Especial, e quais as consequências desse processo diante da realidade que se revela.

Podemos iniciar esta reflexão trazendo um trecho da canção *Castelo Triste* do grupo de Rap Facção Central: “O mundo cultua a idolatria do corpo perfeito/Joga no hospital psiquiátrico humano com defeito”. Esta passagem descortina a realidade recorrente durante muitos anos sobre como são pensados os corpos e mentes das pessoas com deficiência.

Isolamento, prisão, exclusão, estranhamento, medo e “não fazer parte” são palavras e/ou termos que marcam a construção social do que é ser uma pessoa com deficiência diante de uma realidade mediada pelo preconceito e que constrói, objetiva e subjetivamente, a condição imposta de invisibilidade e subalternidade desses sujeitos.

Este movimento supracitado gera um ciclo de ações e significações que se configurada seguinte forma: as pessoas com deficiência não conseguem “sair de casa”, logo, não são vistas; uma vez que não são vistas, não são reconhecidas como membros dessa sociedade; como não são membros da sociedade, a falta de acesso aos mais diversos tipos de bens e serviços não é uma questão levada em consideração e, conseqüentemente, sem estes, não há como serem ou se sentirem incluídas. Nesses termos, as pessoas com deficiência

continuam invisíveis e sendo alvo de discriminação. Assim, esse ciclo se manifesta de maneira contínua e repetida.

Na busca por quebrar este processo, o movimento de inclusão se organiza diante da possibilidade de “retirar essas pessoas de casa”, de modo que possam ser reconhecidas como membros da sociedade e, conseqüentemente, os acessos e adaptações sejam pensados e as discriminações sejam rompidas a partir de um processo de desconstrução e sensibilização em torno da temática.

Ocorre que, historicamente, este movimento vem sendo garantido a partir dos lugares institucionais. Nesses termos, escolas, igrejas, ONGs, associações e instituições vinculadas à área de saúde têm sido, de maneira implícita, responsáveis pelo papel de “incluir” estas pessoas na sociedade.

Skliar (1999), ao tratar sobre a alteridade da deficiência, destaca que este movimento favorece que o lugar de mundo das pessoas com deficiência seja constantemente relacionado e/ou confundido com o seu lugar institucional. O resultado desse processo é uma negação social, política, econômica, histórica e cultural da vida das pessoas com deficiência, culminando na exclusão desses sujeitos nas condições sociais, deixando a cargo das instituições a tarefa de incluir – o que se tornou sinônimo de “trazer para normalidade”.

Assim, ao meu ver, se constroem três movimentos em torno desse processo de institucionalização. O primeiro é gerado pela ideia de infantilização, superação e caridade, que ornamentam a construção do capacitismo. Ou seja, a naturalização de hierarquias que reforçam uma suposta incapacidade da pessoa com deficiência de gerir sua vida, necessitando sempre da ajuda de alguém que não tenha deficiência.

O segundo seria a suposição de trazer para a normalidade aquele corpo puramente biológico que precisa ser reabilitado para sobreviver. Esta tentativa decorre da forte influência do contexto medicalizante mediante a ideia do diagnóstico e da globalização do capital, a qual, segundo Dunker (2015), afeta potencialmente o horizonte futuro, a ressignificação de práticas passadas e as perspectivas presentes de realização de uma vida.

O terceiro, por fim, trata mais precisamente das instituições educacionais, as quais, mesmo realizando algumas práticas bem-sucedidas – mediante processo de responsabilização do professor, especialmente, o da Educação Especial –, não conduzem necessariamente a uma ruptura da hegemonia do homem (masculino), branco, bem alimentado, saudável e com famílias participativas.

Isto porque, conforme já dito anteriormente, o processo de inclusão de pessoas com deficiência tem se “escondido” atrás da máscara institucional que desvincula esse sujeito das mesmas problemáticas sociais/estruturais vivenciadas por pessoas que não têm deficiência, tais como: violência, desigualdade, patriarcado, preconceito, racismo, etc.

O resultado deste processo é um incluir para excluir, uma vez que o “Brasil Institucional” não discute o preconceito como estrutura no campo da educação e, mediante

isso, configuram-se dois tipos de idealização: a idealização negativa e a positiva. A idealização negativa se constitui tendo como objetos o ódio e a hostilidade. É ilustrado por aqueles que, de maneira explícita ou sutil, prejudicam fisicamente, psicologicamente e socialmente seus “alvos” (CHOCHIK, 2015).

A idealização positiva pode se tratar de uma falsa rejeição, na qual o indivíduo se julga não preconceituoso e não consegue admitir que o é. Neste caso, aqueles que têm dificuldades em apreciar pessoas com deficiências, por não aceitarem tais dificuldades, exageram na manifestação de um suposto apreço, tentando disfarçar para si mesmas e para os demais seus preconceitos. Estes se revelam com a utilização de frases como: “tem deficiência física, mas é tão inteligente”, ou então, por meio de grande comoção/emoção ao verem pessoas com deficiência executarem uma atividade simples do seu dia a dia (CHOCHIK, 2015).

É com base nessa idealização positiva que podemos observar claramente a ideia naturalizante de que a inclusão é uma socialização disfarçada a partir das pretensões de discursos românticos e que beiram o viés de caridade/assistencialismo instituído ao longo dos anos. Os quais, por sua vez, promovem o fenômeno da incapacidade, construindo forças determinantes que estabelecem que a educação para essas pessoas não lhes confere um direito, mas sim, uma espécie de “favor”.

Assim, fica fácil construir a ideia de que o fato de a pessoa com deficiência estar na escola executando qualquer atividade, a qual ganha arbitrariamente o nome de socialização, já configura uma escola/educação e/ou uma proposta inclusiva.

Com essas afirmações, não estamos iniciando um processo arbitrário de culpabilizações. Na verdade, é totalmente o oposto disso, visto que sabemos que diante do cenário que buscamos denunciar, a culpabilização recai sobre os ombros do professor(a), especialmente o do AEE e, principalmente, da própria pessoa com deficiência.

A ideia é justamente discutir a realidade objetiva de uma Educação Inclusiva mediada pelas forças contraditórias do preconceito. Portanto, não se trata de culpas particulares, mas sim, de uma estrutura ideológica de uma sociedade que é construída para excluir e que subordina as pessoas com deficiência a uma ideia de normalidade/anormalidade, tendo como razão/argumentos seus corpos e o discurso da falta biológica.

Vigotski (1999), em sua obra *Defectologia*, discute a situação de crianças cegas e parte do pressuposto de que estas não percebem a cegueira originalmente como um fato psicológico, uma vez que entende que esta é mediada pela experiência social. Assim, é incoerente imaginar que a pessoa cega está imersa em uma escuridão e que a sente como se tivesse caído em um buraco escuro.

Este tipo de concepção está equivocado, pois não ocorre da maneira como imaginamos. Não devemos levar em consideração a construção da cegueira como um fato puramente biológico, pois, na verdade, o que realmente importa nessa configuração é compreender as consequências sociais dessa condição.

Diante disto, para além do biológico, a deficiência é, em primeiro lugar, sentida socialmente, afetando e/ou construindo sua relação com o mundo, e vice-versa. Assim, somos convidados a inverter essa concepção, concluindo que: o problema social resultante da “deficiência” é o que realmente deve ser considerado como o “problema” principal.

Diante desses termos, nosso olhar é justamente o de compreender, e não de culpabilizar. E, seguindo esta lógica acerca da construção social da deficiência, nos colocamos a pensar: se já vivíamos uma proposta de Educação Inclusiva enfraquecida mediada por toda esta construção retórica negativa, ao refletirmos acerca do contexto pandêmico que se instala na sociedade devido ao novo Coronavírus, como estão vivendo as pessoas com deficiência e como se reconfigura a ideia de uma educação que seja contemplativa para todas e todos?

Longe de encontrarmos as respostas definitivas, compreendo que esse enfraquecimento institucional frente ao “descolamento” das pessoas com deficiência da realidade social destes espaços, causa uma situação de muita preocupação em relação às suas possibilidades e futuro educacional.

Com a ideia de aulas remotas, embora haja um quantitativo de professores buscando atender e criar estratégias, abrindo sua intimidade e aumentando significativamente e arbitrariamente sua carga horária de trabalho, os espaços digitais não contemplam a todas e todos, pois existimos em uma sociedade estruturalmente desigual, e nesta, internet, livros, computadores e demais equipamentos não são itens disponíveis em todos os lares.

Além disso, a acessibilidade e a Educação Inclusiva não se referem somente a intérpretes de Libras em *lives*. A base desse *iceberg* é histórica e está cada dia mais grave diante das imprecisões do cenário educacional que estamos vivendo.

Se já havia uma problemática enorme quanto à proposta de uma Educação Inclusiva consistente, atualmente o que temos é a iminência de uma quarentena permanente para as pessoas com deficiência e um grande risco de vivermos um “fazer de conta” enquanto comunidade educacional.

Assim, talvez, as perguntas pertinentes neste momento sejam: Até quando? Até quando vamos “fingir” que estas pessoas não existem? Até quando vamos ignorar a realidade de seus cuidadores – que, em quase maioria absoluta, são cuidadoras (no patriarcado, mulheres cuidam!) – e responsabilizar cada vez mais as nossas professoras e professores, os quais se desdobram para realizar um trabalho por meio de uma plataforma da qual, muitas vezes, não possuem conhecimento?

Compreendo que antes de pensar sobre inclusão (em tempos de pandemia) e em uma educação contemplativa a todas e todos, temos que entender o cenário de morte, prisão e isolamento vivenciado, lembrando que estas palavras, embora conhecidas/familiares na vida das pessoas com deficiência, têm se fortificado à medida que essa negligência segregativa cresce.

A pandemia traz em evidência a já existente, e agora descortinada e escancarada, negação permanente de autonomia destas pessoas, agravada não apenas pela existência

da doença, mas também pelas decisões arbitrárias e equivocadas de um Estado que as desconsidera como vidas.

A ideia aqui é romper com a proposição do: Somos livres desde que saibamos o lugar que ocupamos (FURTADO, 2011). Se nossa intenção é lutar por uma Educação Inclusiva, daríamos um passo se houvesse a compreensão do problema estrutural que constrói tudo isso. Assim, esperamos que um dia, ao invés de falarmos “sobre” pessoas com deficiência, falemos “com” pessoas com deficiência.

Vale lembrar – e aqui estou me baseando na fala de Silvio Almeida, no programa *Roda Viva*, exibido em 22/06/2020, embora com temáticas distintas, acredito que a base ideológica que configura a situação é semelhante – que não estou propondo a existência de uma pessoa com deficiência em um cargo de destaque para alegar a importância da representatividade ou reforçar o conceito individualizante e naturalizado de meritocracia. A representatividade importa, mas não resolve o problema profundo, estrutural e perigoso que é o preconceito.

Não se trata de concepções rasas/aparentes – muito pelo contrário. O que devemos fazer para abrir as possibilidades dessa temática é defender a existência de uma agenda efetiva na sociedade sobre tais discussões, engajada com a educação, e que vá além da escola apenas como instituição, pois a educação vai além dos muros da escola.

A representatividade precisa estar ligada a uma agenda política que discuta sobre a vida das pessoas com deficiência (tendo as próprias pessoas com deficiência como protagonistas dessa construção), sem que esta seja considerada “o corpo humano com defeito”, como foi mencionado no início desse texto. Não são de prisões que as pessoas com deficiência precisam, muito que a escola seja mais uma destas celas.

Para galgar essa educação que tanto almejamos, o preconceito precisa ser compreendido e dialeticamente superado, mas para que isso aconteça, em primeiro lugar, é preciso reconhecer que ele existe, bem como, ter consciência do grande estrago que ele provoca na sociedade e na vida da pessoa com deficiência.

Fiquemos atentos, pois a partir do momento em que a educação voltar a ser discutida mediante a ideia “dos tempos à distância” e/ou remoto, não poderemos, enquanto militância, permitir que sejam confundidos os direitos e dignidade humana com a ideia de caridade e/ou reafirmações das relações de poder. Precisamos estar diligentes à permissividade naturalizada que retira dessas pessoas o direito ao princípio ético e político da vida e, com isso, todas as possibilidades de dignidade que se configuram nela, tais como as educacionais.

Pessoas com deficiência, embora seja ultrajante reafirmar, são pessoas com suas próprias vivências, particularidades e histórias. Assegurar-lhes voz, direitos, autonomia, possibilidades e protagonismo nem deveria ser uma discussão, entretanto, já que assim configura-se, é importante verberar. O caminho que aqui defendemos, antes de mais nada, é o do enfrentamento e da transformação.

Referências

CHOCHIK, J. L. Educação Inclusiva subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, A. M. M; COSTA, V. A. da (orgs). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

FURTADO, O. **Trabalho e solidariedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SKLIAR, C. A invenção e exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.

VIGOTSKI, L.S. La defectología y la teoría del desarrollo y lá educación del niño anormal. In: VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas** –Tomo V. Madrid: Visor Dis, 1997. Texto original de 1934.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO: DAS CONQUISTAS AO VETO EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19

Bruno Cleiton Macedo do Carmo

Larissa Ferreira Ferro

Este capítulo anuncia a educação como uma condição *sine qua non* para a transformação social, tendo como objetivo possibilitar a reflexão sobre a importância de políticas públicas educacionais direcionadas aos grupos sociais marginalizados: em foco, os alunos público-alvo da Educação Especial. Aqui pontuamos, de forma geral, as várias conquistas sociais na esfera das políticas públicas que asseguraram às pessoas com deficiência o exercício da sua cidadania, principalmente, no âmbito do direito à educação. Esses marcos perpassam desde a inclusão do aluno com deficiência na rede regular, até o panorama imposto pela pandemia da COVID-19. Buscamos demonstrar como os discursos se materializam em políticas públicas que podem tanto garantir direitos, como promover resistência, fomentando a exclusão.

Na atualidade, as diversas instituições da sociedade do capital reverberam, de forma aguçada e impositiva, as ideologias conservadoras que, por vezes, estão expressas no campo da linguagem, tendo em vista o caráter ideológico que apresenta. As relações de dominação, opressão, marginalização e concessões são características inerentes ao modo de produção capitalista. Assim, falar em inclusão nesse sistema já pressupõe dificuldades e resistências estruturais.

Tem-se como pressuposto que o sujeito não produz discurso de forma individualizada, não é um sujeito passivo, monológico e que só recebe a informação, mas sim, um sujeito multifacetado e cujos discursos provêm de várias vozes entoadas por diversos indivíduos, nos vários espaços sociais, passando a constituir a voz desse sujeito, que também é uma voz coletiva (PIRES, 2002). Os discursos assumidos por políticos visibilizam o projeto ideológico de sociedade que a atual conjuntura política, social e econômica propaga. Narrativas com teor nacionalista, etnocêntrico e discriminatório têm inflamado e motivado discursos autoritários e radicais, fazendo com que uma parte da população propague preconceitos e discursos de eugenia.

Hoje, no Brasil, sujeitos cooptados pelo capital, que ocupam espaços de liderança e de tomada de decisão frente à organização e desenvolvimento da nação, utilizam de

suas narrativas permeadas de interesses não democráticos para instaurar um processo de inculcação ideológica nas massas, condizentes aos interesses neoliberais. Estas falas, de forma gradativa, a partir de uma pseudoverdade ecoada e repetida por diversos setores e por figuras de poder e autoridade, coadunam com o desmantelamento de políticas públicas de inclusão que se intensificam em períodos de crise, como o vivido durante a pandemia da COVID-19.

É nesse cenário que trazemos à reflexão as conquistas das pessoas com deficiência, desde o surgimento do paradigma da inclusão no final do século XX, até a resistência escancarada de grupos retrógrados para a efetivação de direitos educacionais em tempos de pandemia.

As conquistas

Podemos afirmar que vários são os marcos legais no Brasil em relação ao direito à educação conquistados por grupos minoritários que, durante séculos, foram e ainda são excluídos e colocados à margem dos processos educativos. Todas as conquistas são frutos da luta desses grupos na busca pelo rompimento de uma ordem dominante e, no caso de pessoas com deficiência, de barreiras atitudinais, as quais, muitas vezes, materializam-se em espaços excludentes e segregadores.

Embalado pelo paradigma da inclusão que começava a se consolidar no final do século XX em diversos países, o Brasil passou a adotar o discurso de que a inclusão de pessoas com deficiência se fazia necessária em toda as instâncias sociais, inclusive no mercado de trabalho. Para que isso pudesse ocorrer, era fundamental promover mudanças no sistema educacional, de modo a possibilitar uma melhor qualificação dessas pessoas, uma vez que passariam a compor a mão-de-obra trabalhadora do país.

Assim, deu-se início à inclusão dos alunos com deficiência nas instituições de ensino regular, estimulada pela constatação de que esse tipo de ensino não segregado, além de promover um melhor aprendizado a todos os alunos, ainda consistia em um meio de ensino mais econômico, tendo em vista o alto custo de manutenção de instituições especializadas em número suficiente para atender a todos os alunos com deficiência:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem [sic] uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

É com a Constituição Federal de 1988 que o discurso de inclusão educacional ganha força e passa a compor a lei maior da nação. Na seção sobre a educação, entre os artigos 205 e 214, a educação é tratada como um direito de todos, definindo-se que e a igualdade

de condições de acesso e permanência nas instituições de ensino devem ser fomentadas pelo Estado, sociedade e família. Ainda, destaca a necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Influenciada por políticas neoliberais, foi promulgada em 1996 a lei nº 9.394 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No que tange à educação de alunos com deficiência, a lei traz um capítulo específico sobre Educação Especial, no qual determina a gratuidade do atendimento especializado na rede regular de ensino, preferencialmente (BRASIL, 1996).

Contudo, é apenas em 1999, por meio do Decreto nº 3.298, que a Educação Especial passou a se constituir como uma modalidade de ensino que deve ser transversal em todos os seus níveis (BRASIL, 1999)

Ao final do Século XX, poucos avanços puderam ser efetivamente sentidos no sistema educacional brasileiro referentes à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Os principais problemas foram reconhecidos no Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011, que traçou 28 objetivos e metas para a Educação Especial. Também em 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Ainda no início dos anos 2000, alguns outros direitos foram efetivados, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e o incentivo do uso do sistema Braille em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b; BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b).

Contudo, é apenas em 2003 que uma política mais efetiva de inclusão começa a ser constituída, a partir de várias ações e programas que visavam fomentar o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas instituições de ensino regular, como também, promover a formação de professores e gestores para lidar com esse público (REBELO, 2016). Com a instituição das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica em 2009, os sistemas de ensino passaram a adotar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e os centros de atendimento educacionais especializados como locais para atendimento complementar ou suplementar ao ensino regular dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Essa política implementada no governo Lula modificou o perfil da Educação Especial no Brasil, levando a um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência nas instituições de ensino regular. Em 2011, o número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns de ensino superou o número de alunos em classes exclusivas em todo o país: aproximadamente 74% dos alunos da Educação Especial estavam matriculados em classes comuns do ensino regular (INEP, 2012).

Ao longo dos anos seguintes, mais visibilidade e outras conquistas foram sendo obtidas por pessoas com deficiência no âmbito da educação. O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, com vigência até 2024, traz, entre outros pontos, a universalização do

ensino para a população de quatro a 17 anos com deficiência, além da garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

Uma política inclusiva mais coesa e direcionada, principalmente, para o acesso de alunos com deficiência ao ensino regular, se estendeu até o governo da presidente Dilma Rousseff. Seu ápice ocorreu em 2015, com a promulgação da lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Esta, em seu art. 27, postula:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015a).

Medidas de incentivo ao ingresso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior, como as que constam na LBI e na Lei nº 13.409/2016, que garantem reserva de vagas nas instituições federais de ensino técnico, tecnológico e superior, também fizeram com que essa população passasse a galgar níveis mais elevados de escolarização.

Segundo dados do último censo da educação básica, em 2019, o Brasil contava com 1.250.967 alunos matriculados na Educação Especial (INEP, 2020). Desigualdades regionais diminuíram ao longo dos anos e a formação de professores melhorou. Porém, diversos desafios persistem, como a elevada retenção de alunos no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, além da continuidade de práticas pedagógicas conservadoras e excludentes, as quais dificultam a efetiva inclusão dos alunos no ensino regular.

Após o afastamento da presidente Dilma Rousseff em 2016, movimentos revisionistas da política educacional de inclusão começaram a ganhar força e discursos retrógrados e contrários à inclusão passaram a ser reverberados, colocando em xeque os avanços conseguidos ao longo do percurso histórico percorrido por aqueles que almejam uma educação mais equitativa e que oportunize o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

A resistência, a pandemia da COVID-19 e o veto

Com intensificação a partir de 2016, o Estado brasileiro tem seus ventos curvados para o neoliberalismo e políticas de Estado Mínimo, as quais preconizam o desmantelamento de diversos institutos públicos. Assim, é cada vez mais recorrente visualizarmos tentativas de enfraquecimento das instituições e, conseqüentemente, das políticas públicas que atuam em prol da garantia e da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. A polifonia, expressa

na proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial divulgada pelo MEC no final de 2019, expôs o modelo de educação ao qual se propõe o discurso retrógrado em vigor. Nessa mesma perspectiva, pontua-se que o Estado atua como uma:

Força centrípeta que tende, quando as circunstâncias o exigem, a esmagar as forças centrífugas inversas. O Estado se quer e se proclama o centro da sociedade, o todo do corpo social, o mestre absoluto dos diversos órgãos desse corpo. Descobre-se assim, no núcleo mesmo da substância do Estado, a força atuante do Um, a vocação de recusa do múltiplo, o temor e o horror da diferença (CLASTRES, 2004, p. 44).

A tentativa de esmagar qualquer força inversa à ordem dominante do Estado é regulamentada a partir de atos normativos que compõem os aparelhos ideológicos do Estado. Como um projeto de sociedade, atua por meio do enfraquecimento dos órgãos colegiados, das instituições, das políticas e ações de inclusão no âmbito da educação regular.

Esses recursos escusos, utilizados para legitimar a exclusão daqueles que são considerados diferentes, intensificaram-se com a ascensão ao poder, em 2018, de grupos ultraconservadores liderados pelo presidente da república Jair Bolsonaro. Discursos que fomentam a segregação e, inclusive, a perseguição de opositores, tornaram-se uma constância nas discussões políticas no Brasil, refletindo em ações excludentes que objetivam tanto coibir avanços no campo da inclusão, quanto rever direitos já conquistados.

Com a presença da COVID-19 e a consequente paralisação das aulas presenciais nas escolas, os estados e municípios tiveram que buscar estratégias que mantivessem o processo educacional acontecendo. O ensino remoto, por meio do uso de plataformas digitais, rádio e TV, ganhou espaço em algumas cidades no Brasil. Em alguns contextos e regiões, alunos que não dispunham de acesso à internet passaram a receber kits ou apostilas impressas para executar suas atividades escolares, mantendo, desta forma, o processo de ensino a partir dessa nova conjuntura social.

Todas essas possibilidades foram regulamentadas por vários atos normativos estaduais e municipais, em decorrência da omissão e do negacionismo do Ministério da Educação em relação à pandemia da COVID-19 e seus efeitos no sistema educacional, como pode ser visto na fala do então ministro da Educação do governo Bolsonaro:

Provavelmente vão morrer muito menos do que 40 mil brasileiros de coronavírus. Quarenta mil é o número de pessoas que morrem, todos os anos, em acidente de trânsito no Brasil, sendo que as pessoas que pegam coronavírus são mais idosas e, em termos de acidente de carro, a média é próxima aos 30 anos [...] não tem porque deixar tanto tempo parado. Eu acho um absurdo (WEINTRAUB, 2020, n.p.)¹.

¹ Até o início do mês de junho de 2021, aproximadamente 17 milhões de indivíduos foram acometidos pela COVID-19 e cerca de 475 mil faleceram em decorrência da doença no Brasil. Fonte Ministério da Saúde: Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> acesso em: 07 de junho de 2021.

Quanto aos alunos com deficiência, poucos atos normativos visibilizaram a educação em tempos de pandemia para esse público. Em levantamento realizado pelo Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Alagoas (NEEDI/UFAL), foi verificado que das 27 Secretarias Estaduais de Educação, apenas 16 mencionaram a Educação Especial em seus dispositivos reguladores do setor educacional para enfrentamento da COVID-19. Destas últimas, observou-se inadequações entre as estratégias e materiais adotados e o nível de escolarização para o qual eram propostos.

Os materiais pedagógicos com temáticas que infantilizam a pessoa com deficiência, os conteúdos direcionados ao treinamento de atividades de vida diária, as atividades de entretenimento com a indicações de filmes e desenhos animados, junto à negação de conteúdos e de adaptação adequada para cada deficiência, demonstram a segregação imposta aos alunos com deficiência.

Política ainda mais clara de exclusão foi a publicação, pelo Ministério da Educação, da portaria 545, no dia 16 de junho de 2020, em plena pandemia, a qual pôs fim à política de cotas destinada às pessoas com deficiência, negros e indígenas nos programas de pós-graduação de instituições públicas federais. Após pressão de diversos setores sociais, o ato foi revogado pelo Ministério da Educação pela publicação da portaria 559/2020 (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b).

Esses fatos demonstram que é necessário estar atento ao conteúdo aparente das políticas, das ações educacionais, dos *slogans* midiáticos e dos discursos emanados pelas figuras de poder e autoridades, os quais, ultimamente, têm tornado a sociedade mais vulnerável aos interesses basilares do neoliberalismo que sustentam a desigualdade social.

Trazer à baila essas discussões é produzir resistência na luta por uma educação verdadeiramente inclusiva, seja desde a presença do aluno com deficiência na rede regular de ensino em tempos normais, ou até a proteção de seu direito à educação em tempos de pandemia da COVID-19.

Sabendo que a palavra atua como uma arma que não se protege na neutralidade, a mesma é tida como movimento de resistência. Portanto, é dentro desse campo do poder da palavra, de fala, de interpretação e de contradição, que se propagam as convicções acerca do mundo, trava-se o combate, mostram-se as armas e se ganha a luta.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para educação especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001b.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: DF. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, 21, dez. 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação [2001-2010]. Congresso Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação [2014-2024]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. 86 p.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2678**, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 545**, de 16 de junho de 2020. Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-559-de-22-de-junho-de-2020-262970520>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 559**, de 22 de junho de 2020. Torna sem efeito a Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-559-de-22-de-junho-de-2020-262970520>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

CLASTRES, P. **Arqueologia da Violência**: Pesquisas de Antropologia Política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 11 mar. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PIRES, V. L. Dialogismo e Alteridade ou a teoria da Enunciação em Bakhtin. **Rev. do Instituto de Letras da UFRGS- Organon**. [online], Poro Alegre, vol. 16, n.32-33, p. 1-14. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782/18403>. Acesso em: 13 jul. 2020.

REBELO, A. S. Política de inclusão escolar no Brasil (2003-2010). **Journal of Research in Special Educational Needs**, Staffordshire, v. 16. n. 1 p. 851–854. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12341>. Acesso em: 26 mar. 2019. doi: 10.1111/1471-3802.12341.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF . Acesso em: 23 mai. 2015.

WEINTRAUB, A. B. V. **Weintraub**: Quarentena instalada por governadores, sem planejamento, é crime. 2020. (10m06s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ExRGYzoiqg>. Acesso em: 13 jul. 2020.

TRANSFORMAÇÕES NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Elisangela Mercado

Ivon Díaz Pedraza

No ano de 2020 o mundo foi surpreendido por uma pandemia que ocasionou uma crise mundial de saúde, repercutindo em tensões nas áreas da economia, política e educação. O combate à expansão da doença e às altas taxas de mortalidades decorrentes da disseminação da COVID-19 implicou em medidas de isolamento social, práticas sistemáticas de higiene e alterações no cotidiano das famílias. Entre as primeiras medidas de isolamento, decretou-se o fechamento das escolas e universidades, fazendo com que as famílias passassem a assumir a responsabilidade de acompanhar e auxiliar as atividades escolares, transformando-se em mediadoras no ensino remoto.

Neste capítulo discutiremos, com base em pesquisas bibliográficas e documentais (protocolos e relatórios), como as mudanças decorrentes do contexto de pandemia da COVID-19 redimensionaram a relação família-escola, sobretudo, de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com esta finalidade, caracterizamos a relação família e escola no contexto de isolamento social e destacamos as recomendações de atividades não-presenciais, ampliando a discussão sobre o ensino remoto a estudantes público alvo da Educação Especial² e a importância da família no apoio à construção de uma educação e sociedade inclusiva.

(Re)dimensionamento da Relação Família-Escola

A relação família-escola tem sido pesquisada no contexto brasileiro pelo viés da Psicologia e da Sociologia (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). No enfoque sociológico, essa relação pode ser conflituosa em função de determinantes ambientais, sociais e culturais. Neste, as famílias são orientadas a adotar as mesmas estratégias de formação humana das

² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são considerados estudantes público alvo da Educação Especial crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

escolas. Já no enfoque psicológico, a família é a unidade de referência da criança e adolescente e, por isso, deve ser orientada a manter o estímulo e incentivo aos estudos dos mesmos. Em ambos enfoques, a família serve aos interesses da escola.

A responsabilidade familiar de matricular e acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e adolescentes indica o respeito às especificidades da Escola e da Família, bem como a natureza complementar da relação a ser estabelecida. Ambas compartilham a tarefa de assegurar o desenvolvimento integral e preparar crianças e adolescentes para a vida. Entretanto, a clássica relação família e escola, permeada por um movimento de responsabilização e culpabilização e travestida de complementaridade, sempre foi uma via de mão única, na qual a família participa somente quando convidada, e nas esferas em que for autorizada pela escola.

A importância do papel da família no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com deficiências é destacada nos estudos de Mendes et al. (2004; 2008) e Mendes e Almeida (2015), que defendem a intersecção família-escola como instrumento capaz de auxiliar na construção de propostas inclusivas, ancoradas no diálogo e no trabalho colaborativo. Neste, a família passa a assumir o papel de mediadora no processo educativo, uma vez que está em contato direto com as necessidades das crianças e dialoga com outras famílias. Assim, os ganhos e benefícios gerados a partir da parceria entre família e escola proporcionam uma melhor compreensão das necessidades e especificidades dessas crianças, seus interesses e potencialidades.

Com o advento da inclusão escolar e o desafio de garantir o direito à educação para estudantes com deficiências, a escola se abre para as famílias, provocando mudanças nesta relação. Pesquisas de Silva (2010) e de Moschin e Schmidt (2017) defendem a necessidade de a escola conhecer o cotidiano, as expectativas e os desafios dessas famílias, transformando a maneira como escola e família interagem. Ao focalizar a atenção para o trabalho educativo, a família busca compreender e obter respostas da escola sobre o desempenho e a aprendizagem das crianças; e cobra o acesso ao currículo e ao conjunto de profissionais, serviços e recursos de acessibilidade.

A mudança no processo educativo provocada pela inclusão escolar e pela necessidade das famílias de buscarem apoio educativo para ajudar seus filhos, passa por um novo desafio com o fechamento das escolas e a perda de conexões com professores e colegas. O contexto de pandemia provocou a necessidade de (re)dimensionamento da relação família-escola numa perspectiva complementar e colaborativa, trazendo a necessidade de ampliar o diálogo e assegurar suportes emocionais aos envolvidos. Não obstante, tornou necessário que a família conheça e discuta o projeto pedagógico da escola, compreendendo a identidade e natureza de cada etapa de ensino, principalmente, da Educação Especial enquanto modalidade transversal de ensino.

O Papel da Família em Tempos da COVID-19

No contexto da pandemia, o fechamento das escolas e a interrupção das atividades educativas foram mal planejados, e muitos professores tiveram que se esforçar para se adaptar ao uso das tecnologias digitais, geralmente, sem a orientação, a formação, o suporte e os recursos necessários. Também foram obrigados a manter canais de comunicação abertos com as famílias via *WhatsApp* pessoal e a entregar materiais impressos aos responsáveis pelos alunos, colocando em risco sua própria saúde. Essa situação aponta que professores precisam de apoio e valorização profissional, a fim de que possam continuar a desempenhar sua função com qualidade, disseminando conhecimentos e boas práticas em prol de uma educação inclusiva.

Os sistemas de ensino necessitam tomar medidas para garantir que o ensino remoto emergencial seja acessível para estudantes com deficiência, incluindo: mudança na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); disponibilização dos recursos e materiais de apoio à inclusão; e acesso ao currículo, o qual precisa ser compartilhado e construído coletivamente com as famílias e professores de sala de aula comum, conforme orienta o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (MEC, 2020a).

De acordo com o Parecer, durante o período de afastamento presencial, a escola fica incumbida de orientar as famílias, por meio de um roteiro de estudos, quanto às diretrizes para o acompanhamento das atividades pedagógicas e registro das atividades remotas. A oferta do AEE, orientado por professores regentes e especializados, dar-se-á em articulação com as famílias, auxiliando na adequação de materiais, na oferta de orientações específicas e apoios necessários.

Visando encontrar caminhos e responder ao apelo da Organização das Nações Unidas (ONU, 2020) para que os governos incluam as pessoas com deficiências nas medidas de recuperação e resposta à crise, o Instituto Rodrigo Mendes (IRM, 2020) divulgou um panorama de como 23 países têm atuado durante a pandemia para que nenhum estudante com deficiência seja privado do acesso à aprendizagem. As medidas envolvem: comunicação efetiva com as famílias; identificação de meios para promoção de educação não-presencial e/ou online; garantia de suporte de alimentação e recursos acessíveis; fornecimento de equipamentos tecnológicos e internet; disponibilização de plataformas de ensino remoto emergencial; e certificação de que qualquer programa de educação regular contemple estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A realidade de muitas redes de ensino estaduais e municipais brasileiras é muito diferente. Estudantes com deficiências não estão tendo a oportunidade de aprender. Relatórios de pesquisas realizadas pelas Fundações Carlos Chagas junto à Lemann e pela Undime demonstram a invisibilidade deste público (FCC, 2020; FUNDAÇÃO LEMANN, 2020; UNDIME, 2020). Não obstante, não apresentam dados referentes às ações e atividades

realizadas com estudantes com deficiências no país, reforçando o cenário denunciado pelo UNESCO (2020) de que pouco tem sido feito pelos governos para fornecer às pessoas com deficiências e suas famílias a orientação e o apoio necessários à proteção de seus direitos em tempos de pandemia.

Para muitas crianças, a suspensão das aulas permitiu mais tempo com a família, enquanto que para outras, o surto da COVID-19 resultou em sérias implicações na convivência familiar e social, em especial na saúde mental de crianças e adolescentes. Os efeitos do isolamento social representam um desafio extra às famílias, pois a aprendizagem em casa tem sido uma fonte de estresse ao impor aos pais e responsáveis novas atribuições e responsabilidades.

Em reportagem à Folha de São Paulo, a mãe de criança com autismo desabafa ao relatar que, mesmo com o acompanhamento de profissionais à distância e esforço para manter as atividades diárias, a interrupção de terapias e o isolamento social já causam consequências físicas e psicológicas (PALHARES; BARBON, 2020, p. 1).

Na tentativa de ajudar essas famílias, a equipe de autismo do Instituto de Desenvolvimento Infantil UNC Frank Porter Graham (HUME et al., 2020) elaborou uma cartilha para ajudar as famílias com estratégias de suporte às pessoas com autismo em tempos de Pandemia. Tal ação partiu da preocupação em minimizar os desafios relacionados à comunicação, assim como a dificuldade de compreensão da linguagem abstrata, o rompimento da rotina e o risco de desenvolver ansiedade e depressão. Hume et al. (2020) orienta que as famílias e as escolas garantam espaços de comunicação para que estas pessoas possam expressar seus sentimentos, medos e angústias, discutam estratégias para lidar com a realidade, priorizem o autocuidado e se acalmem, enfatizando a importância da manutenção de uma rotina e a perspectiva da criação de novas e, principalmente, a sustentação das conexões com os professores e colegas.

O relatório apresentado pelo Núcleo Ciência pela Infância (NCPI) aponta que no período de isolamento social, as crianças de até três anos, por não compreenderem claramente o contexto de pandemia, passaram a dormir mal, ficaram agitadas e ansiosas, e manifestaram comportamentos como chorar e morder. Já crianças entre quatro e seis anos apresentaram estresse devido ao período sem aulas, medo da doença e raiva por perda do vínculo com os amigos; enquanto outras foram vítimas de estresse psicológico ocasionado por violência doméstica, alcoolismo, desemprego e queda na qualidade de cuidado familiar (NCPI, 2020). Estas são situações que implicam diretamente no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, por isso, é essencial que escola e família busquem compreender as reações e emoções das crianças. Além disso, as escolas são *lócus* de atividade social e interação humana, e por estarem fechadas, muitos estudantes encontram-se privados de contato e convívio social, o que favorece o aumento no índice de depressão, isolamento e sofrimento psíquico.

De acordo com orientações da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), os pais devem assumir o compromisso com a formação

dos seus filhos, fortalecer a relação com a escola e acompanhar as atividades formativas previstas (SANZ *et al*, 2020). O mesmo indica que, em geral, estudantes acompanhados pela família, cujos pais têm maior nível de escolaridade e com maior poder aquisitivo, recebem mais apoio durante o isolamento social ocasionado pela pandemia.

Contudo, no cenário nacional, uma preocupação que assola muitas escolas refere-se às famílias com baixo nível de escolaridade, principalmente ao solicitar a ajuda destas no acompanhamento e supervisão da aprendizagem das crianças em casa, como estabelecido no Parecer CNE/CP nº 5/2020 (MEC, 2020a).

O referido documento parece não reconhecer as desigualdades educacionais existentes, e que garantir a educação é a única forma de romper com o ciclo de pobreza e analfabetismo de muitos contextos familiares. Desconsidera que dentre os fatores do abandono escolar de muitas meninas, está a gravidez precoce ou o casamento infantil.

Também aparenta não perceber a dura realidade de desigualdade social do Brasil ao eleger padrões de ensino remoto e supervisão familiar de adultos com alto nível de escolaridade, revelando, assim, o fracasso de políticas educacionais brasileiras que lutam pela eliminação do analfabetismo e o investimento na educação mediada por tecnologias.

Considerando que a relação deficiência e pobreza é uma realidade, famílias de crianças com deficiências também sofrem com a baixa escolarização e poder aquisitivo, sentindo suas dificuldades aumentarem quando precisam adequar as atividades escolares solicitadas às necessidades e especificidades de seus filhos.

Com a pandemia, muitos estados e municípios brasileiros começaram a implementar modalidades de ensino remoto emergencial. Atividades e conteúdos pedagógicos estão sendo disponibilizados de diferentes maneiras: materiais impressos, plataformas digitais, vídeo-aulas e programas de rádio e televisão, considerando as diversas especificidades de cada região. Entretanto, o Brasil convive com uma triste realidade: 54,7% das famílias brasileiras têm baixa escolarização; 54% não têm acesso à internet; e 46% não têm computadores, contrastando com apenas 32,9% que tem telefone celular, acesso à internet e computador no domicílio (IBGE, 2018; UNDIME, 2020).

São muitas famílias que não têm acesso à internet ou a outros meios necessários para se beneficiar do ensino remoto emergencial. Além disso, estas também se sentem cobradas por não conseguirem assegurar uma educação de qualidade aos seus filhos. Isso se torna ainda mais difícil no caso das famílias de crianças com deficiências, cujos desafios são ainda mais complexos.

Com a demanda de ensino remoto emergencial, muitas famílias têm relatado dificuldades na ação de ensinar seus filhos em casa, sentindo-se despreparadas para auxiliá-los, o que eleva o nível de estresses familiar. Neste cenário, a família tem assumido o papel de coadjuvante na missão de ensinar, vivenciando desafios que vão desde a ausência de domínio dos conteúdos acadêmicos, ao uso das tecnologias.

Os dados apresentados pela Fundação Lemann mostram que 29% dos estudantes do ensino fundamental e 27% do ensino médio relatam que, dentre os principais motivos de não-aprendizagem, está a dificuldade de entender a matéria, somado ao pouco esforço da escola em acompanhar as atividades não presenciais; 47% afirmam não receberem orientações das escolas (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020). No caso dos estudantes com deficiência, o desafio aumenta, uma vez que o ensino remoto emergencial requer o uso de recursos acessíveis e de adequação de materiais pedagógicos às necessidades de cada estudante, juntamente à ação da família em articulação com profissionais de apoio à inclusão escolar.

São famílias angustiadas que se sentem sobrecarregadas pelo acúmulo de tarefas domésticas, trabalho remoto excessivo, falta de apoio e orientação das escolas, ausência de Plano de Ensino Individualizado (PEI) e falta de recursos e materiais adequados e acessíveis. Além disso, seguem distantes da discussão das orientações e protocolos de retorno, inclusive, contrariando as orientações da ONU (2020), da UNESCO (2020) e das Organizações que defendem uma Educação Inclusiva.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 (MEC, 2020b) não recomenda o retorno às atividades escolares para os estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, sob a defesa de que estas devem ser privadas de interações presenciais em decorrência da deficiência. Diante disso, o parecer tem sido motivo de debates e questionamentos de famílias que, em tempos de pandemia, tem tido que lidar com a falta de orientação, com a falta de acessibilidade nas tarefas e conteúdos disponibilizados e, ainda, estando submetidas a situações de discriminação, o preconceito e a exclusão escolar.

Esse panorama não é muito animador às pessoas com deficiência no Brasil, uma vez que as medidas adotadas em tempos de pandemia por muitas redes de ensino e pelo Parecer CNE/CP nº 11/2020 (MEC, 2020b), estão em desacordo com o dever constitucional de assegurar o direito à educação para todos os estudantes com deficiência, além de ferir o princípio da isonomia e não-discriminação. Na contramão do governo brasileiro, muitos países que atribuem às famílias a responsabilidade do retorno dos estudantes com deficiência, orientam que só continuem em isolamento as crianças e os adolescentes com deficiências que pertencem aos grupos de risco, ou seja, que tenham comorbidades relacionadas a problemas respiratórios e cardíacos, baixa imunidade, dentre outros.

A OMS esclarece que não há correlação direta entre a condição de deficiência e o risco de morte pela COVID-19, por isso, a decisão sobre o retorno desses estudantes deve ser baseada na situação geral de saúde de cada um, envolvendo família e escola.

Com condições de retorno, estudantes com deficiências da Inglaterra e Escócia regressaram antes dos demais, no intuito de suprir as lacunas decorrentes do ensino remoto emergencial. No caso de países como França, Noruega e Nova Zelândia, estes voltaram junto às demais alunos, salvaguardados por medidas de proteção asseguradas pelo ambiente e profissionais de apoio à inclusão escolar (IRM, 2020). No caso de estudantes com deficiências e com risco, a recomendação desses países foi a continuidade das atividades no formato

remoto, acompanhando o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, fornecendo material de apoio acessível e tutoria individual virtual à criança e às famílias.

A importância de um bom relacionamento entre escola e família não é uma questão que está posta apenas pela situação vivenciada, sendo algo que deve sempre ser trabalhado e construído. Mendes *et al* (2004; 2008) e Cristovam e Cia (2013) defendem que no envolvimento dos pais e professores de estudantes com deficiência, os fatores mais representativos no processo educativo consistem: na boa comunicação, no trabalho colaborativo, no aumento da participação e na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem, conforme as necessidades de cada criança. No papel de mediadores do ensino remoto emergencial, a família ajuda a escola a buscar estratégias para facilitar o ensino de estudantes com deficiência em casa, ao mesmo tempo em que estudantes sem deficiências constroem seus aprendizados. Nesse sentido, a relação família e escola fortalece os princípios de uma educação inclusiva e equitativa.

Ressalta-se, ainda, que, embora este panorama complexo imponha desafios aos professores, crianças e familiares, também pode trazer fortalecimentos e renovações.

O pedagogo italiano Francesco Tonucci, em sua participação no Webinário do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO (IIPE), defende a importância de, neste cenário, vermos a educação com outros olhos (IIPE, 2020). Assim, pensar na casa como um laboratório de experimentação é um ganho para família e para as crianças, pois as atividades da vida cotidiana geram o desenvolvimento de competências, habilidades e fortalecimento da autonomia. Para Tonucci (IIPE, 2020, s/p) “se o vírus mudou tudo, a escola não pode continuar a mesma”.

Estamos diante do desafio de a escola, junto à família, repensar o currículo e a proposta educacional, dando mais sentido aos campos de interesse, descobertas e aprendizagens dos estudantes. Para as crianças com deficiência, essa revisão da escola tradicional torna o ensino mais inclusivo e o aprendizado mais significativo. É momento de a relação escola e família ser (re)dimensionada em prol de uma educação para a vida.

Considerações finais

O olhar sobre a relação família e escola contribui para transformações no ensino de estudantes com deficiências e na revisão da proposta pedagógica, visando a oferta de uma educação que não deixa ninguém para trás, nem aumenta a desigualdade social e educacional. Assim como o conceito e a organização de família mudaram ao longo do tempo, a função social de agente indutor da construção de uma educação inclusiva fomenta ações de diálogos em prol da reconstrução do processo educativo.

A situação de pandemia da COVID-19 trouxe desafios aos sistemas de ensino e aos cursos de formação de professores, implicando na necessidade de construção de políticas intersetoriais com a participação das famílias. Ao discutirmos as mudanças na relação

família-escola, com escolas fechadas e isolamento social para estudantes público alvo da Educação Especial, demonstramos a necessidade de as práticas e orientações pedagógicas considerarem as especificidades e necessidades desses estudantes, contemplando os desafios a serem superados pelas diversas realidades socioeconômicas do país, em prol da construção de um sistema educacional e uma sociedade inclusiva.

Os relatórios, protocolos e cartilhas elaborados neste período de pandemia devem servir de estudo e discussões entre a escola e a família, com o intuito de, juntos, construir as orientações e reivindicações adequadas às suas necessidades. Para tal, deve ser pensado um plano de retomada gradual das atividades considerando as diferentes etapas: os que continuaram em isolamento; a preparação para o retorno; e as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com as escolas abertas.

O aprendizado construído em momentos de crise deve perdurar em prol de uma realidade melhor, e a relação família e escola não pode regredir à situação de responsabilização, culpabilização ou participação apenas quando convidada. É responsabilidade de todos cuidar para que crianças e adolescentes com deficiências não sejam excluídos, desmotivados ou deixem de estudar.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e [...] em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020^a.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEP nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não-Presenciais no contexto Pandemia. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020b.

CRISTOVAM, A. C.; CIA, F. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, 2013.

FCC. Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. **INFORME nº 1**. São Paulo: FCC/Unesco, 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Educação não presencial**. São Paulo: Fundação Lemann/Itaú Social/Data Folha/Imaginable Futures, 2020.

HUME, K. *et al.* **Supporting Individuals with Autism through Uncertain Times.** Carolina do Norte, USA: UNC Frank Porter Graham Child Development Institute, 2020.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IIEPE. **Webinar** - ¿Cómo planificar la vuelta a las aulas? 2020. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 27 de jun. 2020.

IRM. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da Covid-19:** um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

MENDES, E. G. *et al* (orgs). **Temas em Educação Especial:** avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MENDES, E. G. *et al* (orgs). **Temas em Educação Especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Educação Especial Inclusiva:** legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

MOSCHINI, R.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. **Acta Scientiarum. Education.** Maringá, v. 39, n. 2, p. 207-214, abr.-jun, 2017.

NCPI. **Repercussão da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil.** São Paulo: NCPI, 2020.

OLIVEIRA, C. B.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 27, v. 1, p. 99-108, 2010.

ONU. **Policy Brief:** a Disability-Inclusive Response to COVID-19. Geneve: ONU, may 2020.

PALHARES, I.; BRABON, J. Quarentena gera ansiedade e agressividade em crianças com autismo. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, Cotidiano, n.p. 14 abr. 2020.

SANZ, I. *et al.* **Efeitos da crise do Covid-19 na Educação.** Madrid, ES: OEI, 2020.

SILVA, A. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Ibpx, 2010.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação: Inclusão e educação para todos.** Genebra: ONU, 2020.

UNDIME. **Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais.** UNIDME, 2020.

ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Samara Cavalcanti da Silva Melo

Maria Vitória de Freitas Pereira

Giselle Nanes

No Brasil, o direito à educação de qualidade e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) é assegurado às pessoas com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento e superdotação, bem como o direito de promover as condições necessárias de uma educação de qualidade a todos (BRASIL, 1988; 1996; 2001).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura a estas um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento (no que tange aos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais) (BRASIL, 2015). Contudo, diversas instituições de ensino da Educação Básica não conseguem sequer assegurar uma estrutura física acessível (CENSO, 2020).

Com o advento da pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e as medidas de prevenção de contágio (BRASIL, 2020a), principalmente o isolamento social, a quarentena e o *lockdown* (para retardar a propagação da COVID-19), a desigualdade educacional no país está mais evidente. A implementação de estratégias de ensino remoto emergencial pode incorrer em um caminho certo para ampliar os históricos processos de exclusão de muitos. Não obstante, a repentina substituição da modalidade de ensino presencial acarreta impactos aos estudantes socialmente vulneráveis, com sérios agravos para aqueles com deficiência (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

Nesse sentido, o presente ensaio busca refletir sobre o ensino remoto emergencial e seu impacto na Educação Especial no cenário de pandemia da COVID-19. Em destaque, serão analisadas orientações do Conselho Nacional de Educação para implementação de atividades remotas aos estudantes com deficiência.

Ensino Remoto Emergencial

No cenário atual, o espaço escolar é considerado um *locus* de alta probabilidade de contaminação em massa da COVID-19, configurando-se em um centro disseminação devido à diversidade de sujeitos e faixas etárias, e às formas interativas de convivência.

A principal estratégia de mitigação face ao fechamento das escolas colocou em evidência a perspectiva da educação remota, ou como é mais conhecida no Brasil, Educação à Distância (EaD). No entanto, apesar dos dois termos serem amplamente difundidos como sinônimos, ensino remoto emergencial não é sinônimo de educação à distância (ARRUDA, 2020).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional nº 9.394/1996, é incubido ao poder público a veiculação e o desenvolvimento de programas de ensino à distância (BRASIL, 1996). O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, estabelece que a Educação à Distância constitui uma modalidade educacional, com um mediação didático-pedagógica efetivada por meio de tecnologias da informação e comunicação, com equipe pedagógica qualificada e formação específica, considerando lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Conforme Arruda (2020), é preciso diferenciar e compreender que o atendimento de estudantes afetados pelo fechamento das escolas por meio de tecnologias digitais, não é o mesmo que implantar Educação à Distância. Em termos técnicos, ambos recorrem à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias, porém, a EaD envolve um amplo arcabouço legal e teórico-metodológico, o qual contempla o perfil de estudantes e docentes, as estratégias de ensino e aprendizagem síncronas e assíncronas, e a participação de diferentes profissionais com qualificação pedagógica especializada.

Por sua vez, o ensino remoto de emergência configura-se mais como uma estratégia educacional de acesso temporário. Esta envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente; processo este que, após o fim da pandemia e reabertura dos espaços escolares, retornaria ao formato anterior (HODGES *et al*, 2020).

No âmbito educacional, seguindo recomendações e medidas implementadas em outros países, o Brasil autoriza a substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, na Educação Básica e Superior (BRASIL, 2020c).

O Parecer de nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), aprovado em 01 de junho de 2020, propõe o desenvolvimento de atividades específicas em cada etapa e modalidade de ensino, a reorientação do calendário escolar e a possibilidade de cômputo das atividades realizadas de forma não presencial, com intuito de cumprir a carga horária mínima prevista durante a pandemia da COVID-19. Entre os desafios dessa nova reorganização, destaca-se a necessidade de que sejam garantidos os padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino.

Em análise sobre os grupos vulnerabilizados em tempos de distanciamento social, Santos (2020) considera que qualquer quarentena é discriminatória, havendo maiores dificuldades e implicações para uns grupos, que para outros. Ainda, ressalta que as pessoas com deficiência, de algum modo, parecem vivenciar uma “quarentena permanente”, ao considerar as diversas formas de dominação (capitalismo, colonialismo, patriarcado) e um certo tipo de capacitismo, o qual impõe discriminação e diferentes formas de confinamento social.

A publicação do documento “Protocolos sobre Educação Inclusiva Durante a Pandemia da Covid-19” aponta que a implementação de atividades não presenciais remotas poderia constituir-se como uma grande oportunidade de reconstrução das maneiras de ensinar e aprender para todos os alunos e, em especial, uma oportunidade de melhoria de práticas de educação inclusiva. No entanto, com a finalização da situação de isolamento social e da obrigatoriedade do ensino remoto emergencial, há grande probabilidade de os estudantes apresentarem lacunas significativas em seus processos de aprendizagens intelectuais e habilidades sociais (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

Alinhadas a essa problemática, coloca-se em pauta as principais atividades de ensino remoto emergencial implementadas, com vistas a refletir sobre os possíveis impactos entre os estudantes da Educação Especial.

Educação Especial em tempos da pandemia

A Educação Especial perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação de professores e participação da família e da comunidade, na busca de superar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, entre outras. Enquanto modalidade de ensino, tem como função precípua:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008, p. 14).

Com o foco na inclusão, no acesso, na permanência e no prosseguimento dos estudos, a escola tem o dever de apresentar os recursos, meios, estratégias e ações necessários para que a inclusão seja efetivada no espaço institucional.

Ao considerar as particularidades da Educação Especial, o Parecer do CNE nº05/2020 orienta que as atividades “não presenciais” para os estudantes com deficiência, altas habilidades/ superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA) sejam aplicadas nas diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, oportunizando iguais garantias de acessibilidade:

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados (BRASIL, 2020b, p. 14)

As instituições de ensino devem organizar e desenvolver as “atividades pedagógicas não presenciais” com vistas a atender as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, a fim de assegurar o desenvolvimento de estratégias que corroborem para o desenvolvimento de um ensino de qualidade para a pessoa com deficiência.

No âmbito do Parecer supracitado, também foi assegurado o AEE, o estabelecimento de parcerias entre o professor e os profissionais do Atendimento no desenvolvimento de recursos e orientações específicas para os pais ou responsáveis dos estudantes com deficiência, de forma que o ensino possa ser efetivado segundo as particularidades de cada aluno, com a parceria entre a família e a escola (BRASIL, 2020b).

Para estudantes que necessitam de acessibilidade linguística, as instituições de ensino deverão proporcionar que as informações e a comunicação de forma remota sejam acessíveis, utilizando códigos e linguagem específicos para os estudantes. Assegura-se também que o ensino desenvolvido por meio de aulas remotas seja acessível e que o AEE continue sendo desenvolvido mediante o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior.

No âmbito das práticas adotadas pelas instituições de ensino estaduais e municipais, é de notório saber que as principais atividades de ensino remoto emergencial envolvem: divulgação de aulas em canais de TV aberta e pública, utilização de redes e plataformas sociais (*Youtube, Facebook, Instagram*) e envio de atividades por meio de aplicativos de conversas (grupos de *Whatsapp* e similares).

Ao considerar a Educação Especial, pontuamos alguns questionamentos: como ocorre a discussão/interatividade em tempo real com pessoas do espectro autista? Como ocorre o processo de audiodescrição para a pessoa cega? Como a presença da janela de interpretação em Língua Brasileira de Sinais, com a mediação do intérprete, garantirá que a aula seja inclusiva?

A concepção de inclusão necessita ser discutida e articulada para além de visões técnicas e metodológicas, tendo em vista que, para que a inclusão seja efetivada, é necessário problematizar a escola atual e as condições existentes nesse espaço institucional (LIMA, 2015). Entretanto, a própria formação profissional dos docentes não contempla, em sua grande maioria, a utilização das tecnologias para o desenvolvimento de aulas inclusivas (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012), de forma que a utilização desses recursos acaba sendo rodeada de metodologias em que o imprevisível e o aleatório estão presentes, tornando e encarando a tecnologia como mais um percalço durante as aulas (RODRIGUES, 2012).

No cenário anterior à pandemia, as práticas pedagógicas estavam sendo desenvolvidas de forma processual, com uma co-construção de conhecimentos, experiências e saberes dos professores, dos profissionais do AEE, das famílias e dos próprios alunos. A introdução das tecnologias na educação estava em um processo de reforma e assim “como todos os processos semelhantes, implica tempo, meios e a atuação numa multiplicidade de factores” (RODRIGUES, 2012, p. 33). No entanto, frente à experiência do ensino remoto emergencial, certamente novos cenários devem ser vislumbrados num mundo pós-pandemia.

As tecnologias da informação e comunicação por si só não irão garantir o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, contudo, são ferramentas que podem contribuir para uma mediação efetiva entre o aluno e o conhecimento (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012). Deste modo, é necessário haver investimento na formação de professores, possibilitando que as tecnologias possam ser utilizadas de maneira reflexiva e com um aporte teórico-metodológico que permita que essa mediação aconteça de forma inclusiva para todos os estudantes.

O acesso às plataformas digitais e aos recursos tecnológicos não ocorre de modo universal, e assim sendo, é essencial que estudos continuem analisando os impactos do ensino remoto emergencial, tornando possível que aprendamos com os acertos e erros dessa experiência marcante e única, em termos de coletividade educacional.

Considerações finais

O uso da tecnologia tem contribuído para o acesso a uma nova roupagem do conhecimento por meio da explanação dos recursos existentes que se encontram adaptados ou reconfigurados para atender a demanda do desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, é importante compreender os marcos de diferenciação entre a modalidade de ensino à distância e ensino remoto emergencial.

Os contextos sociais e históricos de cada indivíduo ativo no processo de ensino e aprendizagem estão em contínuo processo de vir a ser, de formação e transformação no sujeito e no espaço. Em *tempos* de pandemia da COVID-19, o ensino remoto emergencial deve ser discutido e problematizado, tendo ciência de que o estudante com deficiência, em muitas realidades, encontra-se em um ensino não pensado em sua particularidade.

É preciso unir todos os esforços dos educadores, professores do AEE, integrantes da equipe pedagógica, gestores escolares e familiares para promoção de uma Educação Especial de qualidade. As reflexões sobre a experiência do ensino remoto emergencial, certamente, têm potenciais para fazer emergir possibilidades profícuas de utilização das tecnologias, favorecendo a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

Referências

- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 mar. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. **Parecer n. 05, de 28 de abril de 2020**, publicado no DOU de 01 de jun. de 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**, publicada no DOU de 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 mar. 2020.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

HODGES, C.; STEPHANIE, M; LOCKEE, B; TRUST, T; BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. EDUCAUSE Review, 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

LIMA, N. M. F. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B, FERNANDES, E. (org) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

RODRIGUES, D. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA, S. A., 2020.

PANDEMIA E EDUCAÇÃO “REMOTA”: REFLEXÕES SOBRE A (IN)VISIBILIDADE DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Viviane Nunes Sarmiento

Nágib José Mendes dos Santos

Raíssa Matos Ferreira

Este capítulo tem como objetivo refletir algumas questões acerca da (in)visibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e das com Deficiência Intelectual (DI) diante da construção de uma educação remota no cenário pandêmico.

Sobre o termo autismo, este foi assim definido pela primeira vez, pelo psiquiatra Leo Kanner, na década de quarenta do século XX. Contudo, em torno dessa definição, sempre houve discussões com direcionamentos distintos – o que é compreensível frente à complexidade que envolve o espectro – que levaram, como diz Whitman (2015), a diferentes grupos de profissionais a utilizarem definições variadas.

Ainda conforme Whitman (2015), as definições dadas ao autismo, ao longo da história, foram construídas, em sua maior parte, tomando como base características que, *a priori*, são comuns a esses sujeitos, tais como: dificuldades na interação social, dificuldades na linguagem e no comportamento que se manifesta por movimentos estereotipados, maneirismos e outros elementos considerados incomuns.

Na atualidade, na busca de um termo que contemple as amplas peculiaridades que existem nos sujeitos diagnosticados como autistas, usa-se o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). Portanto, quando se refere à pessoa com TEA, trata-se do sujeito que apresenta características como: dificuldades na interação e na comunicação social; dificuldades em manter relações condizentes com o seu nível de desenvolvimento; padrões de comportamentos repetitivos e limitados, podendo ser de forma verbal ou motora; excessivo apego às rotinas e rituais (BRASIL, 2012).

Pensar o processo educacional escolar da pessoa com TEA é pensar numa educação pautada sempre nas possibilidades e não nas limitações, isto é, uma educação voltada à superação dos aspectos biologizantes que tornam as ideias acerca deste sujeito cristalizadas, encarcerando este aluno nos padrões impostos pelo capacitismo. O movimento que conduz a essa tomada de consciência é de extrema importância para que o processo educacional possa ser vislumbrado e construído a partir desse movimento do real.

Em relação às pessoas com Deficiência Intelectual (DI), ao longo da história, a questão da mudança de nomenclaturas, definição de conceito e, conseqüentemente, as dificuldades de avaliação para identificá-las e atendê-las passaram por diversos processos. Com isso, as dificuldades na identificação afetam diretamente o encaminhamento para atendimentos e serviços especializados, ou seja, mais reproduções que excluem esses sujeitos.

De acordo com a Associação Americana da Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AADID), a DI é caracterizada por três critérios principais: funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e a ocorrência anterior aos 18 anos de idade. Os sujeitos com DI podem apresentar algum comprometimento no funcionamento intelectual que abrange funções de raciocínio, solução de problemas, aprendizagem acadêmica e pelas experiências, e no comportamento adaptativo que se expressa nas habilidades conceituais, sociais e práticas durante a vida (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

As causas da DI podem ser genéticas, ambientais, multifatoriais e causa desconhecida, subdivididas em 4 níveis: leve, moderada, grave e profunda (LEIJOTO; KASSAR, 2017).

Vale ressaltar que ao longo da história, a avaliação da pessoa com DI ficou centrada unicamente no funcionamento intelectual, mensurada por meio de testes de Quociente de Inteligência (Q.I.), desconsiderando as vivências, singularidades e potenciais destes. Hoje, ainda é possível perceber discursos relacionados às “incapacidades” destas pessoas, estigmas que derivam em infantilizações, ocasionando em práticas que inviabilizam a construção de autonomia e independência, e tudo isso contribui para uma autoimagem inferiorizada (REIS; ARAÚJO; GLAT, 2019).

Desse modo, podemos perceber que existem reproduções perversas de exclusão e marginalização em vários contextos no que se refere às pessoas com TEA e DI, o que nos conduz a constatação óbvia de que o sistema educacional vigente está muito aquém de uma educação de qualidade e que contemple as suas especificidades. Isso, devido às inúmeras barreiras atitudinais praticadas por vários sujeitos que compõem os diferentes espaços da sociedade, tornando essas pessoas invisíveis.

Hoje, em tempos pandêmicos, esses sujeitos têm sido lançados às mais profundas zonas abissais da desumanidade e do desrespeito, tornando-os ainda mais invisíveis. É sobre isso que trata este capítulo.

Aulas remotas em tempos remotos: naturalizando a invisibilidade da pessoa com TEA e da pessoa com DI

Pensando no bem-estar das pessoas com TEA e das com DI, algumas questões relacionadas ao direito à vida e à saúde desses sujeitos devem ser consideradas como prioridades, como por exemplo, o direito de ter acesso às informações sobre a pandemia e as formas de proteção contra a COVID-19. Além disso, estes sujeitos também devem ter o direito de poder comunicar seus sentimentos, pois as pessoas com TEA e as com DI, devido às características que lhes são peculiares, sentem algumas dificuldades para expressar mal-estar e possíveis sintomas que estão sentindo. Deste modo, torna-se ainda mais fundamental a garantia do direito ao uso de comunicação acessível, além de outros direitos.

Nessa direção, citam-se alguns dos documentos oficiais, considerados marcos legais, que abordam sobre isso: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015); Manifesto Público Sobre Protocolo de Urgência Médica pela COVID-19, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade)³; Recomendação nº 031/2020, do Conselho Nacional de Saúde - CNS, ao Ministério da Educação, para garantir o cumprimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva às crianças e adolescentes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o período de distanciamento social (BRASIL, 2020c).

Conforme o item um, da recomendação nº 031/2020, o acesso dos profissionais às informações sobre as diferentes deficiências deve ser ampliado, devendo também serem orientados “para adoção de comunicação acessível no atendimento a todas as pessoas com deficiência, em especial às pessoas com deficiência intelectual e pessoas com transtorno do espectro autista” (BRASIL, 2020c).

Neste contexto, a luta pelo direito à vida e saúde das pessoas com TEA e das pessoas com DI continua, ainda mais em um período em que o país está se tornando o epicentro da pandemia. Diante disso, esses sujeitos e seus familiares/cuidadores têm vivenciado tédio, estresse, medo, inseguranças, violências, surgimento ou intensificação de sofrimento psíquico em meio às inúmeras vulnerabilidades ocasionadas pela desigualdade social. Considerando especificamente o contexto educacional neste contexto pandêmico, surge a seguinte questão: como estão ocorrendo as aulas remotas direcionadas às pessoas com TEA e às pessoas com DI?

De acordo com a Nota Técnica nº 32/2020, do Conselho Nacional de Educação - CNE, sobre a reorganização do calendário escolar e carga horária mínima a ser cumprida, é sugerida a adoção de atividades pedagógicas não presenciais com o uso ou não de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TIC. Além disso, afirma que o AEE também deve

³ Este documento solicita que não sejam elaborados protocolos de prioridades “em UTIs que possa impactar diretamente pessoas com deficiência com eventual preterição diante de necessário atendimento de urgência médica” (BRASIL, 2020a);

ser garantido e orientado por professores, articulados com a equipe escolar, deve produzir materiais específicos para que os familiares/cuidadores utilizem com os alunos, em suas casas, assim como orientá-los. O parecer também sugere a preparação de videoaulas ou transmissões em televisão aberta, uso de redes sociais, ou materiais didáticos impressos a serem enviados às casas dos alunos (BRASIL, 2020b).

Devido ao período do distanciamento social, algumas famílias de pessoas com TEA apontam retrocessos quanto ao processo do desenvolvimento e aprendizagem escolar desses sujeitos; principalmente, devido às mudanças bruscas na rotina destas crianças que, devido a necessidade de ficar em quarentena, veem seu espaço sociocultural se tornar mais restritivo, isto é, resumido somente ao ambiente doméstico.

Esta situação, segundo os relatos de vários familiares/cuidadores feitos por meio das redes sociais, desencadeou o agravamento de crises autísticas em seus filhos e/ou parentes, intensificando momentos de estresse para todos.

Além do dito anteriormente, assim como as outras crianças que também tiveram seu cotidiano escolar interrompido, as crianças com TEA tiveram que participar de aulas remotas. Acerca disso, não é difícil encontrar relatos, em redes sociais, de familiares/cuidadores de crianças que não estão dentro do TEA quanto às dificuldades encontradas na atual conjuntura das aulas remotas. Isso pode ser devido a vários fatores: falta de recursos tecnológicos adequados para a aula remota; falta de um ambiente adequado para a aula; dificuldades encontradas por muitos familiares/cuidadores que precisam sair para trabalhar e não tem como acompanhar as aulas com seus filhos; familiares/cuidadores semianalfabetos ou analfabetos que não conseguem auxiliar seus filhos, entre outros tantos obstáculos.

Tais desafios tornam-se ainda mais acentuados quando se trata de aulas remotas com pessoas com TEA, já que muitas desses sujeitos apresentam várias comorbidades, como por exemplo: hiperatividade, comportamento opositor, déficit de atenção, entre outras características. Sendo assim, em muitos casos, a ideia de ficar horas em frente a tela de um computador, celular, *notebook* ou *tablet*, não é uma proposta viável para uma pessoa com TEA.

Mais especificamente, quando se refere às aulas presenciais onde estão inclusas as pessoas com TEA, o processo educacional deve ter como prioridade os seguintes princípios: proporcionar novas experiências; avaliar o processo, não o produto, considerando as possibilidades desses sujeitos. Isto é, contemplar o proposto por Vigotski (2007) quando traz as reflexões acerca da Zona de Desenvolvimento Iminente: Zona de possibilidades de aprendizagens, não de obrigatoriedades.

O êxito do processo de ensino-aprendizagem da pessoa com TEA no ambiente escolar pauta-se pelo apoio de profissionais especializados e uso de recursos pedagógicos adequados. Contudo, neste período de distanciamento social, as aulas remotas impossibilitam o uso desses recursos, cabendo aos familiares/cuidadores a responsabilidade de pensar em

estratégias para fazer com que seus filhos com TEA participem dessas aulas online. E, muitas vezes, sem sucesso.

Nesse contexto, muitos familiares/cuidadores se queixam da falta de iniciativa das escolas no envio de atividades que atendam as especificidades de seus filhos; também reclamam da falta de disponibilidade de tempo para fazer essa atividade (pois muitos precisam sair para trabalhar). Sem mencionar outros sujeitos que passam pelas mesmas problemáticas, somado ao fato de não ter, em suas casas, as condições materiais para obter recursos tecnológicos condizentes com as demandas oriundas das aulas remotas.

Todos os desafios mencionados, só escancaram o que, infelizmente, sempre esteve presente no processo educacional desses alunos: a sua invisibilidade, ainda mais acentuada quando são alijados do direito de atendimento às suas especificidades, ficando estes sujeitos à margem de um processo em que historicamente já é marcado pela exclusão.

Para não concluir

A partir da análise pretendida neste capítulo, percebe-se que a conjuntura pandêmica vivenciada atualmente tornou muito evidente uma série de determinações históricas que estruturam a sociedade e, conseqüentemente, vem afetando as vidas das pessoas com TEA e pessoas com DI, assim como a de seus familiares/cuidadores. Esses desafios escancarados diante do contexto pandêmico afetam as organizações institucionais, como a escola, e agravam em grande medida a maneira como essa educação vai ser pensada e construída, velando o processo exclusão.

Pode-se considerar aqui uma série de fatores - desde de uma proposta de inclusão que já trazia perversidades de exclusão, assim como, as condições sociais, econômicas e culturais que garantem a desigualdade sustentada a partir da ideologia do preconceito - que em soma contribuem para o insucesso da escola inclusiva antes e durante a realidade pandêmica, a qual, agrava a invisibilidade e exclusão latente desses sujeitos, revelando-a como algo inexequível, tanto para as famílias como para as escolas.

Por isso, falar sobre uma educação de qualidade para todos, sem a superação dessa desigualdade social, é puro ideologismo recheado de fraseologias; principalmente, quando muitas famílias têm a fome batendo à sua porta, por causa do atraso do auxílio emergencial destinado àqueles que tiveram sua renda afetada, devido ao descaso e à ingerência do governo federal ante a pandemia.

O que estamos concluindo (ainda que não seja uma conclusão) aqui é que nessa construção institucional que é a escola, estão contidas todas as problemáticas sociais. Não podemos institucionalizar a inclusão dessas pessoas, acreditando que com isso, apagaremos suas necessidades e as de seus familiares/cuidadores a partir da construção de um muro com poder deliberado pelo Estado. Devemos levar a discussão mais a fundo e entender que; não podemos falar sobre tempos pandêmicos e escola inclusiva a partir de um recorte categorizante.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 32/2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/notatecnica-mec-32-02062020.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidente da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidente da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Manifesto Público sobre protocolos de urgência médica pela Covid-19**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-ainformacao/participacao-social/orgaos-colegiados/conade/manifesto-publico-sobreprotocolos-de-urgencia-medica-pela-covid-19.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 32/2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/notatecnica-mec-32-02062020.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Recomendação nº 031, de 30 de abril de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020c. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1146-recomendacao-n-031-de-30-de-abril-de-2020>. Acesso em: 02 ago. 2020.

LEIJOTO, Camila Pereira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delineamento da população escolar brasileira para registro no censo escolar. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-122.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrami. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência

intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

REIS, Joab Grana; ARAÚJO, Suéllen Melo; GLAT, Rosana. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RESISTÊNCIA À EXCLUSÃO

Maria Quitéria da Silva

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Este ensaio foi construído a partir de discussões sobre a realidade pandêmica produzida pela COVID-19. Especificamente, apresentamos uma reflexão acerca dos diversos atravessamentos que implicam na exclusão da pessoa com deficiência visual (DV) durante o período isolamento social, o qual foi adotado como medida de contenção da doença. Também procuraremos problematizar as diversas barreiras que são im/postas socialmente a esses sujeitos, de modo a ampliar sua invisibilidade no contexto pandêmico.

Vale retomar que, com o isolamento social, as pessoas precisaram, frequentemente, lançar mão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para realizar diversas atividades de seu cotidiano: fazer compras, ofertar serviços, estudar, trabalhar, entre outras tantas possibilidades.

Essa inserção das TDIC na vida de muitas pessoas se deu de forma emergencial e não-planejada, justamente pelas restrições impostas pelo contexto pandêmico e pela necessidade de encontrar alternativas para os cometimentos impostos. Por conta dessas novas demandas e necessidades, surgem algumas inquietações: como as pessoas com DV que, muitas vezes, não estavam incluídas digitalmente no mundo pré-pandêmico, estão sendo consideradas (ou não) nas proposições relacionadas ao uso das TDIC? Elas estão sendo sumariamente excluídas dessas atividades? Será que o contexto pandêmico descortinou a exclusão social que sempre esteve presente na vida da pessoa com DV?

Essas e outras questões serão discutidas no decorrer deste capítulo, no qual se denuncia a invisibilidade da pessoa com DV, especificamente neste momento de isolamento social e de reorganização das relações e formas de atuação. Também são denunciadas as múltiplas barreiras atitudinais em relação a essas pessoas, resultado de uma concepção humana naturalista, que despreza a construção social e histórica do sujeito. Diferentemente disso, entendemos que “[...] o homem é sempre social, fruto de relações sociais, e qualquer

ideia que não contribua para desvendar essa determinação será considerada por nós como ideológica” (BOCK, 1999, p. 13). Portanto, a deficiência precisa ser concebida dessa maneira, e não de forma naturalizada e meramente médica.

Considerando o atual cenário, nossas reflexões nos permitem ponderar que a crise provocada pela COVID-19, além de trazer à tona esta problemática, está acentuando ainda mais a falta de compromisso social por parte dos órgãos governamentais responsáveis em garantir o direito de todos, no caso em particular, da pessoa com DV.

O uso das TDIC pela pessoa com deficiência visual em tempos de pandemia

As TDIC podem se apresentar como aliada da pessoa com DV para além desse tempo de isolamento social provocado pela pandemia do Coronavírus. São ferramentas que potencializam a ação da pessoa com cegueira e/ou baixa visão, tornando-a mais autônoma, participativa e ativa.

Nessa perspectiva, as TDIC podem ser empregadas no campo da Tecnologia Assistiva (TA), a qual é definida pela Lei Brasileira de Inclusão, em seu Artigo 3º, Inciso III, como:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

A título de exemplo, existem vários recursos voltados à acessibilidade da pessoa com DV, tais como: leitores de tela; aplicativos de descrição de imagens; áudio descrição; lupa eletrônica, “*softwares* de reconhecimento de voz, *softwares* leitores de texto impresso (OCR), *software* para impressão aumentada, impressora braille, impressão em relevo, linha braille, dentre outros” (BONILLA; SILVA; MACHADO, 2018, p. 417).

Os celulares também “já dispõem de recursos de acessibilidade, como por exemplo: leitores de tela integrados ao sistema, o que dá a cegos e pessoas com baixa visão acesso a todas as funções do aparelho (mesmo aqueles com tecnologia *touchscreen*)” (IDEM, p. 417).

Todavia, existem muitos recursos tecnológicos e digitais, como aplicativos, canais, *sites* e plataformas que não são acessíveis à pessoa com DV. Uma pesquisa realizada pela plataforma de dados *Big Data Corp*, em conjunto com o Movimento Web para Todos (2019), aponta que menos de 1% dos *sites* brasileiros são acessíveis.

Quando acessíveis, o uso desses recursos fornecidos pela TDIC pode possibilitar que a pessoa com DV realize diversas atividades com autonomia e independência, desde que esse usuário seja incluído digitalmente, ou seja, possa utilizar os recursos e tenha possibilidade financeira de adquirir equipamentos e ter acesso à internet, entre outros aspectos.

Não obstante, na realidade brasileira, apesar de todas as possibilidades que o uso das TDIC oferece, há uma grande lacuna entre o acesso ofertado e o que as pessoas com DV conseguem realmente acessar. Essa situação se deve a uma série de fatores que marcam a vida das pessoas com deficiência, tais como:

- Econômicos – a situação econômica desfavorecida a qual está sujeito um número significativo de pessoas com deficiência;
- Sociais – os preconceitos e as representações da deficiência que incapacitam na totalidade a pessoa com deficiência;
- Educacionais – os baixos níveis de escolaridade e/ou o analfabetismo de pessoas com deficiência, os quais limitam o acesso à informação e ao uso de equipamentos tecnológicos;
- Familiares – a falta de apoio e incentivo por parte de membros do núcleo familiar para uma vida mais independente e autônoma; entre outros.

Esses aspectos nos ajudam a compreender que a pessoa com deficiência está imersa em uma realidade que lhe impõe muitas barreiras, as quais dificultam/impedem seu pleno desenvolvimento e a vivência de seus direitos. Santos (2020, p. 20) complementa ao dizer que “de algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente”. Sendo assim, é evidente que a limitação não é apenas pela característica biológica do sujeito, como bem define a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2007).

No caso particular da deficiência visual, Bonilla et al. (2018, p. 416-417) salientam que “o importante é perceber que a deficiência visual não é um problema per si e que esses indivíduos têm potencial para um desenvolvimento considerado normal a depender do ambiente físico e social no qual estejam inseridos”. Assim, entende-se que são as barreiras sociais (nas suas diferentes manifestações) que impedem a realização do desenvolvimento pleno da pessoa com DV.

Sendo assim, ao considerar a pessoa com DV neste contexto pandêmico, podemos afirmar com segurança que as desigualdades sociais foram evidenciadas, bem como a exclusão destas. Nessa direção, Santos (2020, p. 21) reitera que:

A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.

Com isso, podemos dizer que, na atual realidade brasileira, as pessoas com deficiências estão sendo deixadas para trás, como já alertava a relatora da OMS, Catalina Devandas, em março de 2020. Isso acontece devido a estas não serem sequer mencionadas nas estratégias

e ações, ou então, pelo fato de as poucas proposições para o enfrentamento da pandemia simplesmente não consideram suas especificidades. Um dos exemplos mais evidentes foi a falta de acessibilidade do aplicativo do Auxílio Emergencial da Caixa para pessoas com DV, num primeiro momento (DEFENSORIA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO, 2020).

Todo esse quadro coloca esse grupo em uma situação de vulnerabilidade que, de acordo com Guedes (2007, p. 31):

[...] é mantida pela falta de entendimento da sociedade a respeito das características e particularidades dessas pessoas, originadas pelo desconhecimento sobre suas reais necessidades, a fim de respeitá-las e contemplá-las como membros sociais dessa mesma sociedade.

Contraditoriamente, verificamos a recorrência dessa situação em todos os avanços tecnológicos na área das TDIC nos últimos anos, principalmente, em razão de os valores estruturais do capitalismo não terem sido modificados no país, agravando-se com o governo de ultradireita de Jair Bolsonaro.

De forma mais específica, Santos (2020, p. 20) afirma que durante a pandemia as pessoas com deficiência:

Têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o **capacitismo**. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa (grifo nosso).

Considerando toda essa problemática na qual está envolta a pessoa com deficiência, em particular a com DV, passamos a refletir sobre o engajamento da pessoa com DV nas atividades educacionais remotas.

Atividades Educacionais Remotas e a Pessoa com Deficiência Visual no Contexto Pandêmico

A inclusão educacional da pessoa com deficiência “significa a organização e a implementação de ações educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva de todos; envolvem a remoção de barreiras arquitetônicas, sobretudo as barreiras atitudinais” (BATISTA; SILVA, 2018, p. 398).

Por conta da pandemia e da suspensão das atividades presenciais, muitas redes de ensino, como por exemplo, a pública e a privada de Educação Básica e de Ensino Superior, adotaram atividades remotas. Esse tipo de atividade foi implantado repentinamente e, em muitas situações, sem o adequado planejamento e envolvimento dos diferentes atores.

Definindo-o de uma maneira descomplicada, esse tipo de aula, seguindo as orientações da Nota técnica Ensino à distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19

(TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020), se realiza da seguinte maneira: o aluno assiste a aula de sua casa, seja *online* ou gravada, como também realiza as atividades virtualmente, as quais devem ser postadas no ambiente virtual.

Essas atividades virtuais remotas são realizadas em plataformas ou redes sociais. Dessa maneira, surgem diversos questionamentos: como está sendo realizado o Atendimento Educacional Especializado nesse contexto para a pessoa que tem DV? Será que as plataformas utilizadas são acessíveis? E para o estudante que não tem acesso à internet, que ainda não está incluído digitalmente e que não possui o equipamento tecnológico digital, o que está sendo proposto?

O Conselho Nacional de Educação, conforme o parecer CNE/CP nº 5/2020, recomenda que, junto às atividades, deve ser assegurado o Atendimento Educacional Especializado, que envolve parceria entre profissionais especializados e professores, para desempenhar suas funções na adequação de materiais, além de dar orientações e apoios necessários a pais e responsáveis (BRASIL/MEC/CNE, 2020).

Não obstante, indagamos: ao elaborar esse modelo de atividade remota de forma rápida, o estudante com DV foi lembrado? Ou mais uma vez, como em épocas passadas, quiçá também na recente, continuou invisível ou deixado de lado? Essas e outras questões precisam ser refletidas e discutidas para que o direito legal e legítimo à educação seja cumprido.

Temos que estar atentos ao fato de que “a perpetuação das barreiras atitudinais na sociedade, encontradas sob a forma de discriminação, esquecimento, ignorância, preconceito e tantas outras, fortalece os mecanismos de exclusão social das pessoas com deficiência” (GUEDES, 2007, p. 30). É necessária observância e cumprimento de direitos para evitar que a exclusão ocupe espaço.

Mendonça (2013, p. 12) enfatiza que as barreiras pedagógicas “[...] estão diretamente ligadas com as barreiras atitudinais, pois inclui metodologia para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, teorias e métodos para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos”. Considerando a fala da autora, podemos concluir que, quando a prática pedagógica não contempla todos os estudantes, a exclusão está acontecendo em decorrência da barreira atitudinal. Assim, é preciso ter consciência de que educação é direito, e não assistencialismo, oportunizando que pessoas aprendam e se desenvolvam em amplo aspecto.

Considerações Finais

Considerando os acontecimentos sociais em meio à crise da COVID-19, é possível afirmar que as mudanças estão sendo drásticas e preocupantes. No tocante à pessoa com deficiência, a invisibilidade espraia, assim como com outros grupos vulneráveis, principalmente na educação. Além das barreiras tecnológicas, pedagógicas,

arquitetônicas, entre outras, as mais preocupantes e cruéis, que atravessam as demais, são as barreiras atitudinais.

As barreiras atitudinais evidenciam uma sociedade excludente, implicando não só na ação explícita e imediata do sujeito, mas também, nos diversos aspectos presentes na vida social, como exemplo, na falta de acessibilidade para o preenchimento de um simples formulário. Situações como essa ignoram a presença das pessoas com deficiência na sociedade, transpondo a existência de barreiras apenas tecnológicas, uma vez que os recursos foram construídos pela ação humana. Ou seja, perpassa pelas barreiras atitudinais.

Assim, podemos afirmar que a crise da COVID-19 tornou essas barreiras ainda mais evidentes, sobretudo quando nos deparamos com a realização de ações que ignoram completamente a pessoa com deficiência.

Pensando na construção e consolidação de uma sociedade inclusiva, é necessária a transformação nas ações dos sujeitos, e isso acontece por meio do conhecimento, da convivência e do respeito. Contudo, é importante que a comunidade científica promova o diálogo esclarecedor e aberto com a sociedade, como parte de seu compromisso social. Ainda que não haja solução imediata, se faz necessário analisar e planejar coletivamente propostas que não sejam excludentes, considerando a realidade de todos os sujeitos que constituem a sociedade.

Referências

BATISTA, M. C. S.; SILVA, L. C. O direito de ir, vir e interagir na educação superior: onde andam a acessibilidade e a inclusão? **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 7, n. 3, p. 395-408, set./dez. 2018 - ISSN 2238-8346. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47522/25671>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BIG DATA CORP; MOVIMENTO WEB PARA TODOS. **3º Estudo de acessibilidade do Movimento Web para Todos nos sites brasileiros**. 2019. Disponível em <https://mwpt.com.br/30-estudo-de-acessibilidade-do-movimento-web-para-todos-nos-sites-brasileiros/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

BONILLA, M. H. S.; SILVA, M. C. C. C; MACHADO, T. A. Tecnologias digitais e deficiência visual: a contribuição das TIC para a prática pedagógica no contexto da lei brasileira de inclusão. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.6, n.12, p. 412-425, dez. 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/236/128>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial/Brasil. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso: 29 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2020.

DEVANDAS, C. **COVID-19: Quem está protegendo as pessoas com deficiência?** Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25725&LangID=E>. Acesso em: 30 jul. 2020.

GUEDES, L. C. 2007. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior: questão de educação e empregabilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4563/1/arquivo5461_1.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

MENDONÇA, A. A. S. Escola inclusiva: barreiras e desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v.1, n.1, p. 4-16, 2013.

RIO DE JANEIRO. DEFENSORIA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO. **Defensorias cobram acessibilidade em aplicativo para auxílio**. Disponível em: <https://dp-rj.jusbrasil.com.br/noticias/832680416/defensorias-cobram-acessibilidade-em-aplicativo-para-auxilio>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica ensino à distância na educação básica frente à pandemia da covid-19**. Abril, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em: 30 jul. 2020.

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL E SURDEZ: IMPLICAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTO PANDÊMICO

Sirlene Vieira de Souza

Luana Luzia da Silva

Samara Louise da Cunha Silva

Vinicius Leonel Ferreira de Souza

Danilo Jatobá Santana

Lidiane Evangelista Lira

O surgimento do Coronavírus, responsável pela COVID-19 (SARSCoV-2), com sua disseminação em escala crescente de infectados e mortalidade, ameaçou a rotina das pessoas, inclusive, em seu direito de ir e vir. A adoção do “afastamento social” transfigurou a vida cotidiana a partir de situações, como: encerramento temporário de comércios e espaços públicos; restrições de circulação; empresas aderindo ao teletrabalho; trabalhadores/as, pais, mães, avós, avôs e crianças, em casa, “isolados socialmente”. O panorama pandêmico nacional atual impele os setores da sociedade a pensarem em novas formas de funcionamento.

Dentre tantos impactos nos mais distintos setores da sociedade, derivados dessa crise sanitária, a educação é uma área que também tem sofrido consequências profundas em seu processo. Enquanto fenômeno social, corresponde ao processo de desenvolvimento da formação humana, o qual, sob influência das inter-relações sociais promove, a reflexão de ideias, valores, concepções de mundo e formas de agir, traduzidas por convicções ideológicas, morais e políticas frente aos desafios da realidade (LIBÂNEO, 1994).

Assim, a educação, junto a todos os processos que a complementam enquanto instituição social e na junção do que a caracteriza, tem na informação, senão um dos principais meios de construção de conhecimento, um objetivo crucial do ato do educar. Daí a relevância em destacar a acessibilidade comunicacional como elemento fundamental para a população de surdos de todas as localidades e culturas.

Historicamente, os sujeitos surdos foram privados do gozo de seus direitos básicos, e o movimento de inclusão surge como novo paradigma para compreender os processos educativos e educacionais envolvidos, dentre eles, a acessibilidade em suas dimensões arquitetônica, comunicacional, atitudinal, metodológica e instrumental (SASSAKI, 2009).

A acessibilidade deverá garantir acesso de todas as pessoas, sem distinção, aos espaços físicos e virtuais, da informação e comunicação, com autonomia e segurança (BRASIL, 2000, 2008, 2015a, 2015b). Assim, como direito universal, a condição de deficiência não deve sobrepor à consciência política de combate e resistência contra o apagamento da pessoa surda enquanto sujeito de direito. Por esse motivo, é fundamental que as instituições articulem a demanda e os serviços do profissional tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) e da comunidade surda, nesse contexto pandêmico e para além deste.

Além das questões técnicas, como configuração do espaço de interpretação e janela de libras (BRASIL, 2015), o mediador que viabiliza todo esse processo de acesso à informação e à comunicação também enfrenta diversos desafios, os quais se configuram como entraves para o desenvolvimento profissional. O intérprete de Libras é um profissional fundamental para viabilizar e manter o canal de comunicação aberto entre a comunidade surda e as várias informações e conhecimentos sobre a pandemia que circulam na sociedade.

Dessa maneira, observamos a importância da comunicação e da linguagem para o pleno desenvolvimento dos sujeitos surdos, razão pela qual a acessibilidade comunicacional não deve ser reduzida a processos puramente linguísticos ou sociais. Esta deve, primeiramente, ser construída dialeticamente e de forma inter-relacionada à cultura, à história e ao social. Esses elementos influenciam diretamente a construção dos conhecimentos do sujeito e de sua identidade.

Isto posto, este artigo tem como objetivo central problematizar a situação comunicacional dos surdos e suas repercussões, agravamentos e desdobramentos no período de pandemia da COVID-19.

As pessoas surdas em um mundo ouvinte: da compreensão das barreiras à oficialização da acessibilidade

O nascimento de qualquer ser humano não é apenas um fenômeno biológico, mas também, um fenômeno social (BAKHTIN, apud SOUZA, 2008), dado que não se nasce em um meio abstrato, e sim, em um meio social, em uma pátria, com alguma origem étnica; se nasce rico ou pobre, e surdo ou ouvinte. Nasce-se um indivíduo que será de um grupo privilegiado ou de um grupo marginalizado, expropriado de recursos básicos para o seu desenvolvimento ou usufruindo de todos os recursos para o pleno gozo da vida em sociedade.

Levando-se isto em consideração, a surdez não pode ser encerrada em sua dimensão biológica, tampouco pode ser entendida apenas como ausência ou diminuição da audição, mas sim, como toda uma situação gerada no contato do indivíduo com o meio social.

O meio social promove a interação entre humanos por meio da linguagem. Seu uso, para Aguiar et al (2009, p. 56) é a “a mediação na relação dialética entre interno e externo e, portanto, podemos dizer que o que está na base da consciência é a linguagem”.

Entretanto, no caso da maioria dos surdos, a aquisição e o desenvolvimento linguístico muitas vezes são prejudicados, pois a língua utilizada por seus cuidadores, geralmente, é a oral. Desta forma, desde seus primeiros momentos de vida, o surdo se encontra em situação de desvantagem linguística e, conseqüentemente, cultural.

Este impedimento de acesso linguístico é cerceado por uma outra modalidade linguística: a língua de sinais, a qual não utiliza como órgão receptor os ouvidos e como órgão de fala, a boca. A mesma, em sua manifestação, utiliza os olhos como órgão receptor e o corpo como meio de expressão.

No entanto, historicamente, as Línguas de sinais não foram aceitas como línguas originais e como sendo capazes de proporcionar ao surdo o que as línguas orais proporcionam aos ouvintes. Esta negação criou uma barreira linguística em torno das pessoas surdas (LACERDA, 2013).

Pensar em acessibilidade requer que pensemos em seu pólo oposto: as barreiras. Em um primeiro olhar, estas nos parecem “naturais”, contudo, essa visão vela o fato de tais barreiras serem produzidas por uma sociedade que é pautada nos sujeitos andantes, videntes e ouvintes; isto é, na “normalidade”. Portanto, as barreiras não se encontram no sujeito ou em seu corpo, mas sim, na sociedade burguesa que propaga a ideologia biologizante do corpo “limitado pela deficiência” como sendo algo natural. Nesta, a cura/correção desse corpo é considerada como um horizonte a ser vislumbrado e alcançado.

No caso específico das pessoas surdas, há uma barreira no que diz respeito à comunicação, pois a maioria dos surdos não são usuários da língua majoritária da sociedade – a oral. Neste sentido, urge que criemos mecanismos eficazes para um acesso linguístico adequado às crianças surdas, bem como, políticas e estratégias governamentais para minimizar as perdas do passado (pessoas que não tiveram este direito garantido na infância). Acreditamos que, assim, a barreira na comunicação possa vir a ser superada.

Deste modo, pensar sobre a língua de sinais é compreender que, socialmente, a Libras ainda é uma língua pouco difundida por questões não apenas linguísticas, mas políticas, econômicas e culturais. Portanto, a figura do intérprete de Língua Brasileira de Sinais desempenha uma função que extrapola o campo da tradução e interpretação, apresentando-se dialeticamente contraditória pelas próprias mediações do processo de invisibilidade e exclusão da pessoa surda no Brasil.

O Tradutor Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) como facilitador da comunicação e informação

Autores como Silva e Schubert (2017) afirmam que traduzir e interpretar enveredam pelo mesmo caminho, visto que ambos os conceitos resultam em mediação de duas línguas e duas culturas. Porém, outros autores associam a tradução à escrita, de modo que, para haver o ato de traduzir, deve existir pelo menos uma língua escrita: Português escrito para Libras

ou Escrita de sinais para português, por exemplo. Deste modo, o profissional teria um tempo maior para analisar e, assim, realizar a retextualização da língua fonte para a língua alvo, e no caso da Libras, necessita-se do TILSP para que esse processo tradutório ocorra.

Uma tradução sempre envolve uma língua escrita. Assim, poder-se-á ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada, e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. A interpretação sempre envolve as línguas faladas/sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais-auditivas e visuais espaciais. Assim, poder-se-á ter a interpretação da língua de sinais para a língua falada e vice-versa. Vale destacar que o termo tradutor é usado de forma mais generalizada e inclui o termo interpretação (QUADROS, 2004, p. 09).

Historicamente, esse profissional ganhou espaço concomitante às conquistas da comunidade surda para articular seus pensamentos em discussões perante a sociedade ouvinte. A Lei 10.436/2002, em seu Art. 1º, reconhece a Libras como um meio legal de comunicação das comunidades surdas. Já o seu Art. 2º afirma que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A partir dos dispositivos legais do Brasil, garante-se ao surdo o direito ao acesso à informação. Sendo assim, as esferas públicas devem dispor de profissionais que dominem a língua, possibilitando que a comunidade surda tenha mais visibilidade. Entretanto, não é o que se observa efetivamente nos espaços públicos, pois as tensões permanecem. Em 2005 foi sancionado um decreto que regulamentou a Lei da Libras, a partir do qual houve uma maior cobrança pela inserção de profissionais com formação específica para atuar como tradutores e intérpretes de Língua de sinais (TILS).

Segundo o Art. 17 do decreto 5.626/2005, “[...] a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Com a promulgação do Decreto 5.626/2005, a comunidade surda e, conseqüentemente, os profissionais TILS, conseguiram adentrar locais antes não acessados, como espaços jurídicos e universitários, construindo uma nova realidade para os sujeitos surdos. Em seguida, com a promulgação da Lei 12.319/2010, que regulamentou o exercício dos TILS, houve um alargamento das possibilidades de atuação para esses profissionais, inclusive, em concursos públicos, além de outros.

Atualmente, muitos intérpretes têm atuado em diversos setores, como: educacionais, jurídicos, religiosos, televisivos e, mais recentemente, com nas “famosas” “janelinhas” das Lives, por meio das tecnologias. Esses recursos são cada vez mais recorrentes em nosso cotidiano, e as aulas remotas e reuniões virtuais são exemplos dessa nova realidade, principalmente devido ao distanciamento social.

Com a pandemia do Coronavírus, observamos essa realidade em nossas vidas de uma forma surpreendentemente rápida, pois passamos a trabalhar em casa (*home office*), em muitos casos, sem estrutura física e psicológica adequada para atender às demandas impostas. Essa problemática, ao estender-se aos mais diversos setores, além de escancarar as desigualdades sociais, agrava a falta de visibilidade da cultura surda, dado que os profissionais de TILS necessitam de todo um aparato físico e tecnológico (internet de qualidade, câmera e cenário neutro) para atuarem neste modelo. São muitos os desafios.

As implicações da falta de Acessibilidade comunicacional para o desenvolvimento social do surdo

Para além das relações estabelecidas entre os profissionais de tradução e interpretação, está o direito à acessibilidade em todas as suas dimensões, assim como a questão dos diferentes contextos linguísticos dos quais os surdos são oriundos. A maioria deles vem de famílias ouvintes e, via de regra, apresenta um atraso bastante significativo na aquisição de sua primeira língua e, com isso, muitos impasses emergem em todos os lugares no que se refere ao acesso à comunicação e informação (DORZIAT, 2011; LACERDA, 2013).

A acessibilidade comunicacional é parte integrante das relações sociais, pois é essencial para o desenvolvimento do raciocínio e do posicionamento crítico e reflexivo sobre a cultura de uma determinada sociedade. Assim posto, uma criança com aquisição tardia de sua língua natural está suscetível a um baixo desenvolvimento de habilidades sociais. Pensando no sujeito surdo e nas restrições a ele impostas, não é apenas a aprendizagem tardia que impacta em seu desenvolvimento, mas também a privação da aquisição natural da língua.

Não obstante seus pares não serem a maioria linguística, as informações, formações e tudo aquilo que diz respeito ao uso da linguagem, apresentam limitações. Isso reflete diretamente no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades enquanto ser humano. Salientamos que essas implicações são todas de ordem social, e não uma marca biológica da surdez.

Para compreendermos a importância da acessibilidade comunicacional no momento presente, basta refletir sobre em que proporção todo o volume e diversidade de recomendações e informações produzidas pelas autoridades sanitárias e pela imprensa nacional e internacional a respeito da pandemia que atravessamos, têm chegado à comunidade surda de forma acessível. Para que isso ocorra minimamente, se fez necessária

uma árdua e excessiva pressão da comunidade surda, exigindo parâmetros de acessibilidade nos programas televisivos, nos pronunciamentos políticos, entre outras comunicações veiculadas pelas redes de comunicação (NUERNBERG, 2008).

A acessibilidade comunicacional para pessoas surdas está justificada para além das tecnologias assistivas ou debate linguístico, sendo uma premissa defendida nos diferentes dispositivos legais do Brasil, uma vez que é direito garantido pelas diversas leis que tratam do acesso à comunicação e informação dos sujeitos surdos (BRASIL, 1988; 2005; 2008; 2015).

Sobretudo, em tempos de pandemia, é urgente compreender que o agravamento da situação de invisibilidade da pessoa surda não é uma consequência recente, mas um fenômeno que está situado na história, na cultura e na estrutura sócio econômica mundial.

Contudo, essa garantia de acesso necessita, também, da disposição e da pressão sociais exercida por profissionais e ouvintes sinalizantes que participam e atuam na comunidade surda, pois sem estes, os surdos estariam sem acesso às informações acerca do cenário atual.

Essa é uma realidade excludente presente em todas as esferas da sociedade, inibindo ou dificultando a articulação e o posicionamento crítico que os surdos poderiam construir, caso a acessibilidade comunicacional fosse uma realidade em nosso país.

Conclusões

As contribuições aqui expostas se configuram como um chamado para que toda a sociedade possa se juntar a nós neste movimento de reflexão e luta acerca do direito à acessibilidade à pessoa surda. Sendo este, necessário não só em tempos de pandemia, posto que a problemática referente à comunicação e informação se amplia para além da crise sanitária na qual o mundo está imerso, remetendo-nos a tempos anteriores ao contexto adverso atual.

Os resultados apontam para os desafios que a comunidade surda enfrenta na luta contra os diversos mecanismos de exclusão e invisibilidade, assim como, contra o aprofundamento desses elementos mediante uma pandemia. Compreender que cada sujeito é um ser subjetivo, talvez, seja o caminho mais curto para que não haja, sob nenhum aspecto, exclusão, marginalização e invisibilização desses indivíduos em sociedade.

Estamos em uma coletividade que, em muitos momentos, parece não se preocupar em distanciar-se da ideia de padronização e homogeneização dos seres humanos, demonstrando não haver ampla compreensão e consciência de quão plurais e diversos somos. Dito isto, o não cumprimento das leis de acessibilidade retira não só o direito do sujeito surdo de ser, mas também seu direito de estar em sociedade, o que reforça o movimento das desigualdades sociais que, neste caso, parece atemporal.

A acessibilidade também requer um comprometimento com a atividade de ser tradutor e intérprete de Libras. Para que isto ocorra, são necessárias políticas públicas

que reforcem e assegurem os direitos desses profissionais no exercício da profissão, garantindo-lhes o acesso às informações que circulam no bojo da sociedade e aos recursos necessários à atuação.

Considerando que há uma dívida social para com a comunidade surda, quando falamos em políticas de acessibilidade não estamos reduzindo tal discussão à presença de intérpretes. Antes, buscamos destacar, sobretudo, a necessidade de uma circulação massiva da Língua Brasileira de Sinais em todos os espaços sociais, oportunizando a autonomia comunicativa desses sujeitos e o acesso à informação ventilada por todos os meios midiáticos ou não.

É fato que há barreiras linguísticas entre surdos e ouvintes, e isso reflete no pouco acesso às informações, sobretudo neste período pandêmico em que rotinas foram profundamente modificadas, atingido a totalidade da população em graus e intensidades diferentes. Contudo, o momento descortina elementos que por muito tempo estiveram velados ou pouco considerados e reduzidos a fatores puramente biológicos, como, por exemplo, a ausência da audição, encobrendo a gênese de todo o apagamento social dessa comunidade, que é econômica e cultural, portanto, social.

É urgente o cumprimento das políticas públicas desenvolvidas e pensadas para a garantia da inclusão em toda a sua extensão, de modo que os surdos tenham acesso a todas as informações e orientações importantes que estão sendo divulgadas sobre o enfrentamento da pandemia de Coronavírus.

Referências

AGUIAR, W. M. J. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BARROS, A. L. E. C. (org.). **Libras em diálogo**: Interfaces com a tradução e interpretação. Campinas: Pontes Editores, 2017.

BRASIL. **Associação Brasileira de Normas Técnicas- ABNT/ NBR n° 9050**, 2015. Disponível em: http://abridef.org.br/conteudoExtra/abridef-arquivo2016_07_05_09_49_50-361.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência**. Decreto n° 6.949/ 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto de Libras n° 56.26/05**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Lei de acessibilidade nº 10.098/2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Libras nº 10.436/02**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Lei do intérprete nº 12.319/10**. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/4/406>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

DORZIAT, A. **Estudos surdos: diferentes olhares**. (org). Porto Alegre: Mediação, 2011.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCAR, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicol. estud.**, Maringá [online]. 2008, v. 13, n. 2, p. 307-316. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722008000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 jul. 2020.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, n. 12, p. 10-16, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, R. Q.; SCHUBERT, S. E. M. **O trabalho do intérprete de Libras educacional e a constituição do profissional entre significados e sentidos do ato interpretativo**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25636_12184.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vigotski e Benjamin**. 112ª Edição Campinas, 2008.

ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE AS (IM) POSSIBILIDADES DE PRÁTICA POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Renato Vitor da Silva Tavares

Maria Natálha Gomes da Silva

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

A prática de exercícios físicos tem se caracterizado como uma medida preventiva para o enfretamento do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença denominada COVID-19 (FERREIRA et al., 2020). No entanto, pelo estado de pandemia declarado pela Organização Mundial de Saúde, no dia 11 de março de 2020 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020) e, conseqüentemente, pela necessidade de isolamento social, ocorreu o fechamento das áreas públicas, inclusive dos locais destinados à realização das atividades corporais (FLORÊNCIO JÚNIOR; PAIANO; COSTA, 2020).

Nesse sentido, as pessoas com deficiência, que comumente já apresentam menores índices de engajamento em programas de exercícios físicos que objetivam a evolução dos parâmetros de qualidade de vida e saúde (SERON et al., 2012), passaram a enfrentar barreiras ainda maiores no acesso aos serviços e cuidados à saúde (ARMITAGE; NELLUMS, 2020).

Desse modo, acredita-se que a pandemia levou à redução, ou até mesmo à impossibilidade, em muitos casos, da prática de atividade física por pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, em determinados contextos, surgiram estratégias de promoção de um ou mais conteúdos da Atividade Física Adaptada (AFA) para esses indivíduos, como os programas *Movimente-se*, do Comitê Paralímpico Brasileiro, e o *MOOVEN* (programa *on-line* para Atividade Motora Adaptada), desenvolvido pela Universidade de Montpellier, pela professora Claire Bousier – ambos para serem realizados de forma remota.

Diante dessa perspectiva, o capítulo em questão tem como objetivo apresentar reflexões sobre os impactos da pandemia (COVID-19) nas possibilidades de prática de atividades físico-esportivas por pessoas com deficiência.

ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA: reflexões sobre as im/possibilidades de engajamento

Nossas reflexões partem da proposição de Munster e Almeida (2010) no que concerne aos contextos e às finalidades do esporte adaptado (as quais estendemos para outras Atividades Motoras Adaptadas) para, a seguir, refletir acerca das im/possibilidades da realização de AFA por pessoas com deficiência no período de pandemia da COVID-19.

Conforme os autores supracitados, os contextos e as finalidades para a prática de atividades físico-esportivas são as seguintes: 1) Finalidade Pedagógica, em que a escola surge como principal local para efetivação das atividades, sobretudo nas aulas de Educação Física; 2) Finalidade Terapêutica, ofertado em hospitais, clínicas e centros/unidades de saúde; 3) Finalidade Recreativa, envolvendo hotéis, condomínios, clubes e atividades ao ar livre; e 4) Finalidade Competitiva, a qual pode ser realizada em clubes esportivos, centros de treinamento e academias.

Considerando essas finalidades, passamos a refletir sobre os impactos da pandemia sobre cada uma dessas abrangências.

a. Atividade Física Adaptada com finalidade pedagógica

Iniciando-se pela finalidade pedagógica, até julho de 2020⁴ as escolas não tiveram suas atividades presenciais retomadas, de modo que as aulas foram completamente suspensas ou realizadas de forma remota.

Ressalta-se que no cenário pré-pandemia, a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física ocorria de maneira precária ou incipiente, sendo ainda necessários múltiplos esforços para alcançar a todos os pilares da Educação Inclusiva: acesso, permanência e aprendizagem. Dentre os fatores que comprometem esse processo, tem-se a formação de professores, a qual pouco tem se atentado ao desenvolvimento de saberes e práticas relacionados à Educação Física Adaptada (SCARPATO; FERNANDES; ALMEIDA, 2020).

Voltando ao cenário pandêmico, nos casos em que houve a suspensão das ações presenciais, e sem o suporte pedagógico do professor de Educação Física, a realização das atividades físico-esportivas foi fortemente impactada, deixando de ser praticada ou sendo drasticamente reduzida.

Nos casos das atividades remotas, Ng (2020) destaca que a condução das aulas é um grande desafio para o professor de Educação Física, de modo que as crianças e os adolescentes com deficiência podem se sentir excluídos nessa modalidade de ensino, principalmente quando o planejamento do professor não atende às demandas do aluno, e quando a instrução da tarefa não é adaptada.

⁴ As atividades escolares continuam acontecendo de modo remoto, em virtude da alta taxa de contágio da COVID-19 e pela ocupação elevada do sistema de saúde.

Portanto, tendo em vista a precariedade no processo formativo de professores de Educação Física face à inclusão e à AFA, acreditamos que o funcionamento de atividades físicas e/ou esportivas para pessoas com deficiência no ambiente escolar, ou ainda em sua extensão (atividades remotas domiciliares), durante a pandemia não se deu de maneira efetiva, e por este motivo, alunos com deficiência acabaram por ser significativamente prejudicados e excluídos das atividades.

Somado a isso, houve demora na divulgação das orientações do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação para a atuação dos professores no período pandêmico, o que, provavelmente, dificultou o planejamento, a organização e a execução das aulas à distância. Ao serem divulgadas, houve a indicação de que as atividades remotas pudessem ser utilizadas como possibilidades, especialmente com a adoção de medidas de acessibilidade, a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a elaboração e a disponibilização de planos educacionais individualizados para o Público-Alvo da Educação Especial durante as atividades não presenciais (BRASIL, 2020a). Apesar dessa recomendação, é importante destacar que esse trabalho colaborativo entre sala de aula e AEE já possuía dificuldades de operacionalização pré-pandemia (PLETSCH, 2012) e, possivelmente, não deve ter apresentado avanços ou melhora durante a pandemia.

b. Atividade Física Adaptada com finalidade terapêutica

No que tange à finalidade terapêutica, seus principais campos de consolidação são os hospitais, clínicas e centros/unidades de saúde. Constata-se que o profissional de Educação Física tem tido uma maior presença em espaços terapêuticos, compondo equipes da área da saúde (LIMA, 2019), apesar de não serem identificados conteúdos da AFA na atuação em hospitais e unidades de saúde. Assim, limitam-se as possibilidades de vivência dessa temática pelo público com deficiência nesses locais.

Já nos centros de atenção à saúde, como o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), a atuação do profissional de Educação Física com os temas da AFA pode ser percebida. Porém, as atividades físico-esportivas nesses espaços foram suspensas devido à pandemia, o que prejudicou a utilização da AFA como recurso para manutenção e/ou evolução da saúde biopsicossocial dos indivíduos atendidos (BRANDÃO et al., 2020).

Em referência às clínicas de reabilitação, levando em conta os atendimentos individualizados e a possibilidade de continuidade do seu funcionamento durante o período da pandemia (BRASIL, 2020b), esta configura-se como uma oportunidade interessante de desempenho da AFA em diferentes faixas etárias.

À vista disso, pelo direcionamento das ações dos hospitais e das unidades de saúde para a contenção do avanço da COVID-19 e pela suspensão dos atendimentos nos centros de saúde, as clínicas apresentam-se como um espaço em que as atividades físico-esportivas podem ser direcionadas aos sujeitos com deficiência, apesar de essas pessoas terem menor acesso a esse ambiente, quando comparado com a escola.

c. Atividade Física Adaptada com finalidade recreativa

Na finalidade recreativa, foram adotados enquanto lugares para a prática de atividades físicas por pessoas com deficiência os hotéis, condomínios, clubes e atividades ao ar livre.

De acordo com Martin, Alves e Duarte (2012), a introdução de atividades lúdicas e recreativas adaptadas ao público com deficiência nesses espaços desencadeia grandes benefícios devido à quebra de paradigmas relacionados a esse grupo. Entretanto, tal como nos ambientes das finalidades discutidas anteriormente, em função do fechamento dessas esferas, as AFA com intuito recreativo também deixaram de ser realizadas.

Nesse contexto, as atividades físicas ao ar livre revelam-se como uma das poucas alternativas de engajamento para pessoas com deficiência, ainda que existam barreiras para sua consolidação, principalmente quanto à acessibilidade arquitetônica nas vias públicas e nos transportes coletivos (CRUZ et al., 2020), ou ainda, pelo risco de contaminação das pessoas.

Diante disso, Nogueira et al. (2020) apontam que as atividades ao ar livre são recomendadas durante a pandemia, desde que seja respeitado o isolamento social, de maneira que a atividade tenha sua realização em zonas sem aglomerações. Além disso, Simpson e Katsanis (2020) mencionam que as atividades ao ar livre são igualmente eficazes aos treinamentos mediados pelo uso de tecnologia no ambiente domiciliar.

d. Atividade Física Adaptada com finalidade competitiva

Quanto à finalidade competitiva, o direcionamento das atividades físico-esportivas foi pensado em atletas com deficiência, os quais têm como opções de lugares de prática os clubes esportivos, centros de treinamento e academias. No entanto, sabe-se que ocorreu o cancelamento ou suspensão da maior parte das competições esportivas em nível nacional e internacional, com a principal delas sendo o adiamento dos Jogos Paralímpicos de Tóquio para o ano de 2021 (GUERREIRO et al, 2020).

Contudo, existe a necessidade de, no mínimo, manutenção do desempenho físico, técnico e tático dos atletas com deficiência no período de pandemia, tendo em vista a continuidade da preparação para as competições a serem materializadas posteriormente.

Por conseguinte, ao passo que os ambientes disponíveis para os treinamentos se encontram fechados, entende-se como viável a preparação em casa, contanto que ocorra a orientação e o acompanhamento por um profissional qualificado (TORESDAHL; ASIF, 2020), retornando às atividades presenciais somente após decisão médica e técnica referente às condições de saúde de cada um dos indivíduos (DANTAS et al., 2020). Também, levando em consideração as modalidades com baixo, moderado e alto risco de contágio, assim como os treinamentos individualizados e em grupos (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2020).

Tal fator (atividades remotas domiciliares) difere-se dos expostos nas finalidades precedentes, particularmente pelo nível de treinamento dos atletas, pela qualidade da instrução e/ou do equipamento e pela interrupção do planejamento feito por parte dos profissionais.

Ainda assim, compreende-se que no desdobramento das modalidades esportivas adaptadas individuais, esses pontos conseguem ser mais efetivos por conseguir, geralmente, englobar os aspectos físicos, técnicos e táticos. Já nas modalidades coletivas, considera-se que, a depender da forma como a atividade for proposta e pelo fato de os treinos serem realizados individualmente, os princípios táticos podem ser prejudicados.

Considerações finais

A pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, o fechamento das áreas disponíveis para a promoção de atividades físico-esportivas por pessoas com deficiência, acarretaram em uma drástica redução das possibilidades de engajamento desse público nesta prática.

Todavia, a supervisão de atividades remotas domiciliares surgiu como uma opção em alguns casos. Apesar disso, considera-se que essa modalidade não se adequa aos serviços ofertados nos contextos educacional, terapêutico e recreativo, podendo causar prejuízos às pessoas com deficiência, uma vez que não evidencia suas capacidades. Não obstante, faz-se necessária a qualificação do profissional/professor de Educação Física para planejar, adaptar e adequar as atividades às condições do aluno, assim como, para identificar e eliminar as barreiras (arquitetônicas, digitais e comunicacionais) que impeçam seu pleno desenvolvimento.

No tocante ao contexto competitivo, as atividades remotas despontam como o principal meio de concretização das atividades físico-esportivas, até que os locais de treinamento sejam reabertos.

Por fim, ressalta-se a necessidade de pesquisas que sejam direcionadas nomeadamente ao grupo com deficiência, identificando e apontando experiências exitosas e caminhos para o engajamento dessas pessoas nas atividades físico-esportivas no período pandêmico e pós-pandêmico.

Referências

ARMITAGE, R.; NELLUMS, L. B. The COVID-19 response must be disability inclusive. **The Lancet Public Health**, London, v. 5, n. 5, p. 257, 2020. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2468-2667%2820%2930076-1>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRANDÃO, A. T. et al. Impactos da pandemia de coronavírus em um CAPS infanto-juvenil do Distrito Federal. **Health Residencies Journal**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <http://hrj.escs.edu.br/index.php/hrj/article/view/19>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. Brasília: DF, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Nota Informativa nº 28/2020**. Orientações à rede de cuidados à saúde da pessoa com deficiência relativas ao coronavírus (COVID-19). Brasília: DF, 2020b. Disponível em: <http://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NI28.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Retorno atividades CPB: Pandemia/ COVID-19**. São Paulo, 2020.

CRUZ, V. V. *et. al.* Barreiras de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida: revisão integrativa. **Research, Society, and Development**, Itabira, v. 9, n. 4, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3053/2306>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DANTAS, M. J. B. *et. al.* COVID-19: Considerações para o atleta com deficiência. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 19, supl. 2, p. 30-34, 2020. Disponível em: <http://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/revistafisiologia/article/view/4023/6296>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FERREIRA, M. J. *et. al.* Vida Fisicamente Ativa como Medida de Enfrentamento ao COVID-19. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 114, n. 4, p. 601-602, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/abc/v114n4/0066-782X-abc-20200235.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FLORÊNCIO JÚNIOR, P. G.; PAIANO, R.; COSTA, A. S. Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 25 (ahead of print), 2020. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14263/11009>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GUERREIRO, R. C. *et. al.* Was postponing the Tokyo 2020 Olympic and Paralympic Games a correct decision? **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 191-195, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbme/v26n3/1806-9940-rbme-26-03-0191.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

LIMA, W. P. Educação Física e Saúde: perspectivas de atuação profissional. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 64-69, 2019. Disponível em: <https://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/revistafisiologia/article/view/3240/5122>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MARTIN, J. E. S. S.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Análise do processo inclusivo de pessoas com deficiência no clube esportivo: um estudo de caso. **Revista da Sobama**, Marília, v. 13, n. 1, p. 31-36, 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/3606>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. O esporte adaptado no contexto da extensão universitária. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 457-467.

NG, K. Adapted Physical Activity through COVID-19. **European Journal of Adapted Physical Activity**, Olomouc, v. 13, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://eujapa.upol.cz/pdfs/euj/2020/01/01.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

NOGUEIRA, C. J. *et. al.* Recomendações para a prática de exercício físico em face do COVID-19: uma revisão integrativa.

Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 101-124, 2020. Disponível em: <https://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/revistafisiologia/article/view/4254>. Acesso em: 14 mar. 2021.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 31-48, 2012. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.003>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SCARPATO, L. C.; FERNANDES, P. T.; ALMEIDA, J. J. G. Inclusão e esporte adaptado na Educação Física escolar: o que pensam os professores da rede pública de ensino? **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 21, n. 1, p. 45-56, 2020. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/10111>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SERON, B. B. et al. Prática de atividade física habitual entre adolescentes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 231-239, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n2/06.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SIMPSON, R. J.; KATISANIS, E. The immunological case for staying active during the COVID-19 pandemic. **Brain, Behavior, and Immunity**, San Diego, v. 87, p. 6-7, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889159120305730?via%3Dihub>. Acesso em: 16 jul. 2020.

TORESDAHL, B. G.; ASIF, I. M. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Considerations for the competitive athlete. **Sports Health**, Thousand Oaks, v. 12, n. 3, p. 221-224, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/194173812091887>. Acesso em: 16 jul. 2020.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 14 jul. 2020.

AS LIVES COMO ESPAÇOS FORMATIVOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: AÇÕES NAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA

*Adilson Rocha Ferreira
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Flávio Anderson Pedrosa de Melo*

Em decorrência da pandemia da COVID-19, uma parte significativa da população permaneceu recolhida em casa, atendendo ao isolamento e distanciamento social recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Nesse cenário, o fenômeno das *lives* – expressão em inglês para transmissões ao vivo – se popularizou e tornou-se um atrativo para que, mesmo em suas residências, as pessoas pudessem usufruir de algum entretenimento. Os horários nobres, antes dominados pelas emissoras de televisão, foram completamente tomados por *lives* em diversas plataformas online, atingindo diferentes públicos.

Como dito anteriormente, esse cenário, inicialmente, foi explorado pelo ramo do entretenimento, em que artistas de renome nacional e internacional passaram a apresentar seus conteúdos de forma *online*, alcançando milhões de espectadores simultaneamente. Juntamente às apresentações, diversas foram as campanhas para recolhimento de doações para diversas causas, incluindo as dos menos favorecidos e acometidos mais gravemente pela situação da pandemia.

No entanto, vale a pena destacar que o modelo de *lives* não é recente e nem se configura novidade. Não obstante, ressalta-se que, em tempos passados, havia a necessidade de uma equipe de profissionais para monitorar o áudio, o vídeo e demais aspectos técnicos dessas transmissões. Com o avanço e popularização das tecnologias digitais e do acesso à internet – mesmo que móvel – as *lives* se aproximaram daqueles que, até então, eram apenas telespectadores, possibilitando-os estarem em cena também.

Neste movimento, observamos diferentes atores ocupando o espaço *online*, estabelecendo uma nova forma de interação com o seu público. Assim, além dos artistas, empreendedores, comerciantes, professores, representantes religiosos, coletivos e indivíduos em geral puderam reconhecer e utilizar esse espaço e suas potencialidades para suas ações específicas.

Diante desse fenômeno, as variadas plataformas *online* foram vistas como potenciais espaços de formação, oportunizando a realização de aulas remotas, palestras, reuniões, grupos de estudos *online*, bate-papos, *lives*, entrevistas, web-conferências, congressos e eventos diversos. Constituiu-se, portanto, de uma alternativa para o desenvolvimento de ações de formação para além do presencial e sem os limites espaciais e temporais.

Considerando essa potencialidade e a necessidade de discutir temas suscitados pelo momento pandêmico, muitas entidades e grupos de estudo acadêmico-científicos passaram a realizar atividades voltadas à formação nas áreas de conhecimento que lhes compete, direcionando-as aos seus membros e/ou eventuais interessados. Com isso, objetivou-se, essencialmente, contribuir com a formação de profissional e com a disseminação de conhecimento e de práticas profissionais.

Nesse sentido, serão apresentadas as iniciativas realizadas por duas sociedades científicas: a Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SoBAMA) e o Núcleo de Estudos Educação e Diversidade (NEEDI), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Ambas iniciativas têm em comum focalizar a pessoa com deficiência e os impactos por esta vivenciados diante da pandemia da COVID-19. Para isso, contam com reflexões tecidas por profissionais especialistas da área da Educação Especial, Educação, Atividade Motora Adaptada, Psicologia, entre outros.

Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo relatar as experiências de duas ações formativas vivenciadas em espaços *online* durante o período da pandemia da COVID-19, realizadas pela SoBAMA e pelo NEEDI.

Ações Formativas do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Alagoas - NEEDI/UFAL

O NEEDI foi criado em 2008 e atualmente está vinculado à Linha de Pesquisa Educação e Inclusão da Pessoa com Deficiência do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas. Abrange atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação, nomeadamente, da Educação Especial. Suas pesquisas visam conhecer o processo de inclusão do público alvo da Educação Especial em diferentes contextos educativos formais, buscando o desenvolvimento de estratégias para o atendimento educacional e investindo na formação de professores por meio de ações vinculadas à Extensão Universitária. A perspectiva adotada pelo Núcleo orienta-se pela emancipação dos sujeitos envolvidos e historicamente excluídos dos processos decisórios, buscando, também, fomentar sua efetiva participação nas ações desenvolvidas.

Neste propósito, diversas são as ações voltadas à formação de professores realizadas ao longo de sua história (SOUZA; BARROS, 2020), sendo exemplos: os *Encontros Alagoanos de Educação Inclusiva* e os projetos *Compartilhando Saberes e Práticas em Educação Inclusiva* e o *Sextas Inclusivas*, entre outros.

Também merece destaque nessas discussões a crítica à condição de vida da pessoa com deficiência: a exclusão histórica que lhe é imposta, em particular, na Educação. Desse modo, as implicações trazidas pela pandemia da COVID-19 não poderiam ser deixadas de lado pelo Núcleo, sendo organizada uma série de *lives* para tratar dessa questão.

Relembramos (ainda que possa ser repetitivo) que as medidas de isolamento social recomendadas pela Organização Mundial da Saúde interromperam o funcionamento presencial das atividades de caráter não-essencial em meados de março, domínio este que engloba.

A partir de então, orientadas pelas portarias publicadas (BRASIL, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d) e pela Medida n.º 934, de 1 de abril de 2020 (BRASIL, 2020e), com base na “*Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19*” (BRASIL, 2020f), as escolas passaram a desenvolver atividades de forma não presencial.

Consequentemente, surge a necessidade de desenvolvimento de atividades escolares de forma remota para o público-alvo da Educação Especial, o qual precisa ser proposto e planejado de acordo com as suas especificidades de cada um, oferecendo as condições de acessibilidade necessárias para que não haja obstáculos no processo de aprendizagem desses sujeitos. Entretanto, infelizmente, o que deveria ser o ponto de partida, nem sempre ocorre.

Posto isso, esse ciclo de debates se mostrou crucial e necessário, uma vez que, mesmo diante do agravamento da pandemia, continuavam ausentes as orientações de gestores do Governo Federal quanto à educação da pessoa com deficiência e à atenção à saúde.

Mediante a essa inoperância, no dia 27 de março foi lançada pelo CONADE (2020) uma nota pública às autoridades para atenção às pessoas com deficiência. No mesmo sentido, o Conselho Nacional de Saúde, em 30 de abril, divulga a Recomendação n.º 031 (BRASIL, 2020g), na qual recomenda medidas emergenciais complementares que visem a garantia dos direitos e da proteção social das pessoas com deficiência no contexto da COVID-19, incluindo os relativos à educação.

Considerando este cenário, o NEEDI/UFAL promoveu uma série de *lives* em seu canal no *YouTube* para discutir questões relativas à área da Educação Especial no contexto da pandemia da COVID-19, listadas a seguir:

- O impacto da pandemia na invisibilidade da pessoa com deficiência - Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL) e Viviane Nunes Sarmiento (UFAPE/UFRPE);
- Educação em tempos de crise: políticas e impactos na Educação de Pessoas com Deficiência - Bruno Cleiton Macedo do Carmo (UFAL/Arapiraca) e Larissa Matos Ferreira Ferro (PPGE/UFAL);
- Educação a Distância (EAD) e a Pessoa com Deficiência - Samara Cavalcanti da Silva Melo (UNEAL/PPGE/UFAL) e Maria Vitória Freitas (UFAL);

- Acessibilidade comunicacional para pessoas surdas em tempo de pandemia - Sirlene Vieira Souza (UPE), Luana Luiza da Silva (SEMED - Maceió/PPGE/UFAL), Samara Louise da Cunha Silva (FALE/UFAL), Vinicius Leonel Ferreira de Souza (UNIASSELVI) e Danilo Jatobá Santana (UFAL);
- Reflexões acerca do uso das Tecnologias Digitais pelas pessoas com deficiência visual - Maria Quitéria da Silva (PPGE/UFAL) e Jean Bernardo Vieira da Silva (NAC/UFAL);
- Educação Remota e a Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e Deficiência Intelectual - Nágib José Mendes (FALE/UFAL) e Raissa Ferreira (PPGE/UFAL).

A escolha dessas temáticas considerou as demandas advindas do período de pandemia, sobretudo no que tange à inclusão da pessoa com deficiência nesse cenário, bem como a expertise dos integrantes do grupo. Sendo assim, foram abordados os impactos de uma pandemia na vida da pessoa com deficiência nos aspectos sócio-histórico-político, os quais têm acentuado a invisibilização desse público. Também foram apresentadas algumas alternativas para a eliminação de barreiras de aprendizagem, comunicação e informação a serem empregadas nesse período, sobretudo no que se refere ao acesso à informação.

As *lives* aconteceram semanalmente, às 16 horas das quartas-feiras, com transmissão pelo canal do *YouTube* “NEEDI MACEIÓ”, envolvendo um dos temas anteriormente elencados.

Destaca-se nessas ações a participação de muitos professores da Educação Básica de diferentes cidades do interior do Brasil, os quais compartilharam muitas questões relacionadas às suas experiências. Essa abrangência é um ponto positivo a ser destacado nesse tipo de ação, devendo ter sua continuidade impulsionada em tempos pós-pandêmicos.

Todo material produzido nesse ciclo continua disponível no canal *YouTube* “NEEDI MACEIÓ”⁵, somando, até julho de 2020, cerca de 2,2 mil visualizações, com uma média de 360 visualizações por *live*.

Ações Formativas da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SoBAMA)

A SoBAMA é uma sociedade científica fundada em 1994, sem fins lucrativos, que visa o desenvolvimento da Atividade Motora Adaptada em suas diferentes manifestações. A entidade tem atuado na defesa dos direitos da pessoa com deficiência, bem como na promoção, formação profissional e divulgação do conhecimento científico atrelados à Atividade Motora Adaptada.

Durante a assembleia realizada no XI Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada (CBAMA 2019), foi criado um Grupo de Trabalho sobre a Formação Profissional,

⁵ Endereços do canal do NEEDI MACEIÓ no *YouTube*: <https://www.youtube.com/channel/UCMTrSG958bCSXpXfyi7iorQ>

o qual colaborou na organização do *Ciclo de Debates em Atividade Motora Adaptada*, que também foi transmitido pelo canal no “SoBAMA Oficial”, no *YouTube*, com certificação aos participantes. Foram realizadas as seguintes *lives*:

- Tóquio 2020 em 2021: e agora? - Andrew Parsons (Presidente do IPC);
- O desporto como espaço e veículo de inclusão - Prof. Dr. David António Rodrigues (Conselho Nacional de Educação de Portugal);
- Implicações para Atividade Motora Adaptada na pandemia da COVID-19 - Prof. Dr. Marco Túlio (UFMG);
- Controle social frente às implicações à Pessoa com deficiência provocadas pela COVID-19 - Psicóloga Vitória Bernardes (Conselho Nacional de Saúde - CNS);
- Construção de redes na perspectiva inclusiva - Prof. Ph.D Paolo Lucattini (Università de Pisa e Università Roma Tre);
- *Special Olympics*: o esporte como possibilidade para pessoas com deficiência intelectual - Dra. Teresa Leitão (Escola Superior de Educação Física de Jundiaí - ESEF Jundiaí e Special Olympics Brasil);
- Tóquio 2020 em 2021: o que o Brasil tem feito? - Dr. Alberto Martins da Costa (Diretor Técnico do CPB).

Em julho de 2020, tais *lives* somaram mais de 3,5 mil visualizações, com média de 500 visualizações cada; e permanecem disponíveis no canal do *YouTube* “SoBAMA Oficial”⁶.

O *Ciclo de Debates em Atividade Motora Adaptada* buscou trazer convidados reconhecidos nacional e internacionalmente. Diante disso, contou com participantes de outros países, bem como de diferentes estados e regiões do Brasil. Avalia-se como aspecto positivo a aproximação entre os profissionais e a quebra de barreiras geográficas por meio da utilização das plataformas digitais, possibilitando a realização de ações formativas e eventos que, outrora, seriam inviáveis devido às barreiras geográficas e/ou monetárias.

As temáticas elencadas para as web-conferências realizadas pela SoBAMA também abordaram a influência da pandemia na vida da pessoa com deficiência, todavia, numa perspectiva das influências na Atividade Motora Adaptada e suas variadas possibilidades.

Deste modo, discutiu-se sobre a necessidade de adiamento do Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020 e os impactos na vida das pessoas envolvidas, incluindo possíveis estratégias a serem utilizadas nessa conjuntura. Além disso, buscou-se discutir as implicações da pandemia da COVID-19 na atividade física adaptada, assim como no controle social para pessoas com deficiências, além de trazer possíveis alternativas de práticas atreladas à uma perspectiva inclusiva e ao esporte, como um fenômeno com variados contextos e distintas finalidades.

⁶ Endereço do canal da SoBAMA no YouTube: <https://www.youtube.com/SoBAMAOficial>).

Considerações finais

O cenário retratado no período da pandemia da COVID-19 resultou em grandes desafios para a sociedade mundial. No que se refere à formação profissional, foco deste capítulo, as plataformas *online* passaram a ser utilizadas como potenciais ferramentas de formação. Diante disso, foi possível relatar as experiências obtidas em duas ações distintas de espaços formativos, as quais utilizaram as plataformas *online* para a realização de *lives* como espaços formativos para além do presencial, trazendo variadas possibilidades de atividades com as mais distintas características.

Diante disso, pode-se destacar alguns aspectos positivos emergidos dessas ações: a) redução das barreiras geográficas e financeiras para a realização de atividades de formação com convidados de outras regiões do Brasil ou, inclusive, outros países; b) necessidade de formação e/ou busca de informações para utilização das ferramentas *online*; c) busca por alternativas para a eliminação de barreiras de aprendizagem, comunicação e informação a serem utilizadas nesse período junto aos diversos públicos, inclusive e sobretudo, as pessoas com deficiências; e d) elaboração de eventos e ações formativas que possibilitam o acesso à informação por um maior número de pessoas.

Portanto, as experiências obtidas em meio ao período da pandemia, ainda que tragam danos sociais irreparáveis, também demonstram que a humanidade busca alternativas para a continuidade das ações formativas, as quais, possivelmente, deverão se intensificar no período pós-pandêmico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020e. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.** 28 de abril de 2020f. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.**

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020a.

Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de**

2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF,

2020b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>.

Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356, de 20 de março de 2020.**

Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do

COVID-19 (coronavírus). Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-20-de-marco-de-2020-249090908>.

Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473,** de 12 de maio de 2020. Prorroga

o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>.

Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação n.º 31,**

de 30 de abril de 2020. Recomenda medidas emergenciais complementares que visam

a garantia dos direitos e da proteção social das pessoas com deficiência no contexto

da COVID-19. Brasília, DF, 2020g. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1146-recomendacao-n-031-de-30-de-abril-de-2020>.

Acesso em: 26 jul. 2020.

CONADE. **Nota Pública às Autoridades para Atenção às Pessoas com**

Deficiência, 27 de março de 2020. Brasília, CONADE, 2020. Disponível em: <http://www.coede.pr.gov.br/arquivos/File/2020/NotaPublicaConade.pdf>.

Acesso em 20 jul. 2020.

SOUZA, S. V.; BARROS, M. L. N. L. Núcleo de pesquisas em educação e diversidade:

educação especial em foco. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro. v.

15, n. 32, p. 204-222, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/29060>.

Acesso em: 26 jul. 2020.

OS AUTORES E AS AUTORAS



Adilson Rocha Ferreira - Graduado em Educação Física pela UFAL. Especialista em Mídias na Educação, mestre em Educação e Doutorando em Educação pela UFAL. Integrante dos Grupos de Pesquisa “Saúde Mental, Ética e Educação” e “Comunidades Virtuais UFAL”. Docente Efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL).



Bruno Cleiton Macedo do Carmo - Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutor em Educação, Mestre em Nutrição. Graduado em Direito, Educação Física e Fisioterapia.



Danilo Jatobá Santana - Bacharel em Administração, especialista em Tradução/interpretação e docência de Libras. Atualmente é graduando de Letras Libras na UFAL.



Elisângela Leal de Oliveira Mercado - Professora da UFAL. Graduada em Pedagogia, Mestre em Linguística e Doutora em Educação pela UFAL. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação/UFAL.



Flavio Anderson Pedrosa de Melo -

Graduado em Educação Física pela UFAL. Doutor e Mestre em Educação Especial pela UFSCar. Atualmente é professor do Instituto Federal de Alagoas. Vice-Presidente da SoBAMA. Atual membro do GT *Wheelchair Handball* (IHF).



Giselle Nanes - Psicóloga e Doutora em Antropologia. Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professora colaboradora da Unidade Acadêmica de Educação à Distância.



Ivón Diaz - Psicóloga pela Universidade Pontificia Bolivariana de Bucaramanga (Colômbia). Especialista em Necessidades Educacionais e Inclusão. Atualmente é mestranda em Educação pela UFAL.



Larissa F. Ferro - Doutoranda em Educação pela UFAL, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e especialista em Psicopedagogia. Graduada em Psicologia pela UFAL e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional.



Lidiane Evangelista Lira - Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Realizou estágio de doutoramento na Université de Cergy Pontoise, França. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Docente na Universidade de Pernambuco (UPE).



Luana Luzia da Silva - Mestranda em Educação Brasileira pelo PP-GE-UFAL, licenciada em Biologia e Tradutora intérprete de Libras (MEC-UFSC-INES). Atualmente é intérprete de Libras da SEMED Maceió e graduanda em Letras Libras pela UFAL.



Maria Quitéria da Silva - Mestranda em Educação pela UFAL. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela UFAL e em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná.



Maria Natálha Gomes da Silva - Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA/UFAL).



Maria Vitória de Freitas Pereira - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Mestranda em Educação pela UFAL.



Nágib José Mendes dos Santos - Professor da UFAL. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas, especialização em Psicopedagogia e é Mestre em Educação Brasileira pela UFAL.



Neiza de Lourdes Frederico Fumes - Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação/UFAL. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade.



Raíssa Matos Ferreira - Graduada em Psicologia pela UFAL. Mestre em Psicologia e Doutoranda em Educação pela UFAL. É integrante do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI).



Renato Vitor da Silva Tavares - Graduado em Educação Física pela UFAL e especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Alagoas. Membro do Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA/UFAL).



Samara Cavalcanti - Licenciada em Pedagogia (UFRPE/ UAG). Especialista em Libras (UCAM) e em Psicopedagogia (ISEP). Mestre em Educação (UFPE) e Doutoranda em Educação (UFAL). É docente do curso de Pedagogia (UNEAL) e na Educação à Distância (UFRPE/EAD).



Samara Louise da Cunha Silva - Possui graduação em Pedagogia e graduanda em Licenciatura em Letras-Libras pela/na Universidade Federal de Alagoas.



Sirlene Vieira de Sousa – Pedagoga e Mestre em Educação pela UFAL. Professora Assistente da Universidade de Pernambuco, atuando nas áreas de educação inclusiva e surdez.



Vinicius Leonel Ferreira de Souza - Bacharelado em Letras-Libras pela Uniasselvi.



Viviane Nunes Sarmiento - Graduada em Educação Física pela UFAL e em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió. Mestra e Doutora em Educação pela UFAL. Atualmente é professora da UFRPE/UFAPE.

Este livro foi selecionado pelo Edital nº 01/2020 da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), de um total de 44 obras escritas por professores/as vinculados/as em Programas de Pós-Graduação da Ufal, com colaboração de outros/as pesquisadores/as de instituições de ensino superior (autoria, coautoria e coletânea), sob a coordenação da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal). O objetivo é divulgar conteúdos digitais – e-books – relacionados à pandemia da Covid-19, problematizando seus impactos e desdobramentos. As obras de conteúdos originais são resultados de pesquisa, estudos, planos de ação, planos de contingência, diagnósticos, prognósticos, mapeamentos, soluções tecnológicas, defesa da vida, novas interfaces didáticas e pedagógicas, tomada de decisão por parte dos agentes públicos, saúde psíquica, bem-estar, cultura, arte, alternativas terapêuticas para o enfrentamento da Covid-19, dentre outros, abordando aspectos relacionados às diferentes formas de acesso à saúde e à proteção social, entre grupos mais vulneráveis da sociedade.

ISBN 978-65-5624-045-9



9 786556 240459

