



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS – CCJ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE DIREITO – CAMPUS JOÃO PESSOA
COORDENAÇÃO DE MONOGRAFIA**

FLÁVIA CILENE RODRIGUES MIRANDA

**IMPLICAÇÕES DO COVID-19 NO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
EMEIEF PROFESSOR JOÃO GADELHA DE OLIVEIRA FILHO**

**JOÃO PESSOA
2021**

FLÁVIA CILENE RODRIGUES MIRANDA

**IMPLICAÇÕES DO COVID-19 NO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
EMEIEF PROFESSOR JOÃO GADELHA DE OLIVEIRA FILHO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Direito de João Pessoa do Centro de
Ciências Jurídicas da Universidade
Federal da Paraíba como requisito parcial
da obtenção do grau de Bacharel em
Direito.

Orientadora: Prof^a. Ms. Maria Lígia Malta
de Farias

**JOÃO PESSOA
2021**

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

M672i Miranda, Flavia Cilene Rodrigues.

Implicações do COVID-19 no direito à educação inclusiva
na EMEIEF Professor João Gadelha de Oliveira Filho /
Flavia Cilene Rodrigues Miranda. - João Pessoa, 2021.
56 f.

Orientação: Maria Lígia Malta de Farias.
TCC (Graduação) - UFPB/CCJ.

1. Pandemia. 2. Direito à Educação. 3. Educação
Inclusiva. I. Farias, Maria Lígia Malta de. II. Título.

UFPB/CCJ

CDU 34

FLÁVIA CILENE RODRIGUES MIRANDA

**IMPLICAÇÕES DO COVID-19 NO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
EMEIEF PROFESSOR JOÃO GADELHA DE OLIVEIRA FILHO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Direito de João Pessoa do Centro de
Ciências Jurídicas da Universidade
Federal da Paraíba como requisito parcial
da obtenção do grau de Bacharel em
Direito.

Orientadora: Prof^a. Ms. Maria Lígia Malta
de Farias

DATA DA APROVAÇÃO: 13 DE JULHO DE 2021

BANCA EXAMINADORA:

**Prof.^a Ms. MARIA LÍGIA MALTA DE FARIAS
(ORIENTADORA)**

**Prof.^a Dra. RAQUEL MORAES DE LIMA
(AVALIADOR)**

**Prof.^a Dra. MARCIA GLEBYANE MACIEL QUIRINO
(AVALIADORA)**

RESUMO

As crianças com deficiência são titulares do direito indisponível a educação. A Constituição Federal de 1988 prevê a educação como direito de todos e garante o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Este trabalho foi realizado com o propósito de pesquisar como uma escola pública municipal vem efetivando o direito constitucional à educação inclusiva para os alunos com deficiência durante a pandemia do COVID-19. Para conter a disseminação do coronavírus as aulas presenciais foram suspensas e as escolas fechadas. Para garantir a continuidade do ano letivo foram publicadas Resoluções pelo Conselho Nacional de Educação e pelos Conselhos Municipais orientando a adoção do ensino remoto pelas escolas como alternativa de atendimento aos alunos das diversas modalidades de educação, inclusive da Educação Especial. O objetivo geral consiste em analisar as implicações da pandemia do COVID-19 no direito à educação inclusiva dos alunos com deficiência da referida escola. Busca-se o respaldo jurídico para a concretização desse direito fundamental na legislação constitucional e infraconstitucional brasileira. Para a realização do trabalho foi utilizada a técnica de pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos científicos e legislações pertinentes à matéria e a pesquisa de campo em uma escola de ensino infantil e fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Palavras-chave: Pandemia. Direito à Educação. Educação Inclusiva. Ensino Remoto.

ABSTRACT

Children with disabilities are entitled to the unavailable right to education. The Federal Constitution of 1988 provides for education as a right for all and guarantees specialized educational services to students with disabilities, preferably in the regular school system. This work was carried out with the purpose of researching how a municipal public school has been implementing the constitutional right to inclusive education for students with disabilities during the COVID-19 pandemic. To contain the spread of the coronavirus, classroom classes were suspended and schools closed. In order to guarantee the continuity of the school year, Resolutions were published by the National Council of Education and by the Municipal Councils, guiding the adoption of remote education by schools as an alternative to serving students in different types of education, including Special Education. The general objective is to analyze the implications of the COVID-19 pandemic on the right to inclusive education of students with disabilities in that school. Legal support is sought for the realization of this fundamental right in Brazilian constitutional and infra-constitutional legislation. To carry out the work, the bibliographic research technique was used through books, scientific articles and legislation relevant to the subject, and field research in a kindergarten and elementary school of the Municipal Education Network of João Pessoa.

Key-words: Pandemic. Right to education. Inclusive education. Remote Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CNE – Conselho Nacional de Educação

DOU – Diário Oficial da União

ESPII – Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PEI – Plano Educacional Individualizado

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

OEA – Organização dos Estados Americanos

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

SAEE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DE SUA CONSTITUIÇÃO NO CENÁRIO NACIONAL	10
2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS.....	9
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS: DA EXCLUSÃO A INCLUSÃO.....	13
3 A CONSTRUÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	22
3.1 INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	22
3.2 O CONTEXTO BRASILEIRO	25
4 A PANDEMIA DO COVID-19 E O DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	32
4.1 A PANDEMIA DO COVID-19 E A SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS ..	32
4.2 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS	34
4.3 OS SERVIÇOS E RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA.....	35
5 UM ESTUDO DE CASO NA EMEIEF PROFESSOR JOÃO GADELHA.....	37
5.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
5.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito social constitucionalmente garantido no artigo 6º da nossa Carta Magna. O artigo 205 do mesmo diploma legal ao prever a “educação como direito de todos” ampara o direito das crianças com deficiência à matrícula nas escolas do ensino regular. A Constituição também garante em seu artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O direito a educação formal de crianças com deficiência é resultado de muitas lutas pelo acesso e permanência delas na escola regular, visto que por muito tempo esse direito foi negado e quando tiveram a oportunidade de frequentar as instituições escolares eram matriculadas em colégios especiais, sendo privadas de conviver com crianças típicas em função de suas deficiências e do preconceito existente na sociedade.

Historicamente as pessoas com deficiência, congênitas ou adquiridas, foram alvo de segregação e preconceito no âmbito familiar e social. As crianças que nasciam com deficiência tinham seus direitos violados, eram escondidas pela família dentro de casa, privadas do convívio social e não frequentavam escolas. A sociedade de um modo geral ignorava a existência dessas pessoas, pois não as reconhecia como sujeito de direitos e inexistiam documentos legais que tratassem do tema em questão.

Com a organização dos movimentos sociais e de direitos humanos as pessoas com deficiência passaram a ter voz e representatividade na luta por direitos e na adoção de políticas públicas de inclusão nos diversos setores da sociedade, inclusive nas escolas regulares de ensino.

Com o surgimento da pandemia do COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais buscou-se investigar como está ocorrendo a inclusão escolar. Nessa perspectiva, este trabalho tem como problema de pesquisa saber como a EMEIEF em Tempo Integral Professor João Gadelha de Oliveira Filho tem efetivado o direito constitucional à educação inclusiva dos alunos com deficiência em tempos de pandemia do COVID-19. O objetivo geral consiste em analisar as implicações da pandemia do COVID-19 no direito à educação inclusiva dos alunos com deficiência da referida escola. Busca-se o respaldo jurídico para a concretização desse direito fundamental na legislação constitucional e infraconstitucional brasileira.

Para a realização do trabalho foi utilizada a técnica de pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos científicos e legislações pertinentes à matéria e a pesquisa de campo em uma escola de ensino infantil e fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Este trabalho apresenta relevância para os operadores do direito e também para os profissionais da educação, na medida em que possibilita a reflexão sobre o direito à inclusão escolar, um tema permeado por polêmicas, preconceitos e dificuldades, visto que, embora as pessoas com deficiência tenham muitos direitos positivados, na prática, ainda há muito a ser conquistado em virtude das omissões dos Poderes Públicos em relação ao cumprimento de suas obrigações constitucionais, principalmente no que diz respeito à educação inclusiva. Para ilustrar um caso de omissão trazemos o julgamento do Agravo de Instrumento nº 0811192-39.2019.8.15.0000, determinando que o Município de João Pessoa disponibilizasse um mediador capacitado para acompanhar um aluno com autismo em sala de aula regular, durante o período de permanência na escola, além de material pedagógico para atender as suas necessidades educacionais.

Pelo exemplo acima, depreende-se que alguns pais de crianças com deficiência precisam judicializar direitos garantidos constitucionalmente para que seus filhos tenham acesso ao atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, motivo pelo qual os operadores do direito precisam discutir a legislação da educação inclusiva para efetivar o exercício desse direito.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, serão abordados os aspectos conceituais e históricos da educação inclusiva, visto que eles são importantes para a compreensão da construção do direito à educação para as pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino.

O segundo capítulo versa sobre a construção do direito à educação inclusiva no Brasil, a partir do movimento mundial em torno da educação inclusiva, liderado pelos organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que influenciaram na mudança de compreensão sobre a educação especial no decorrer do tempo, orientando a elaboração de políticas públicas e documentos legais voltados para os direitos das pessoas com deficiência. Também examinaremos a legislação constitucional e infraconstitucional que embasa a concretização desse direito para as pessoas com deficiência em nosso país.

No terceiro capítulo será abordado o surgimento da pandemia do COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais nas escolas, a oferta das atividades pedagógicas não presenciais como alternativa para continuidade do ano letivo e garantia do direito à educação. Serão feitas algumas considerações sobre o público-alvo da Educação Especial, os serviços e recursos dessa modalidade.

No quarto capítulo será apresentado o resultado da pesquisa de campo, objetivando responder a problemática levantada neste estudo.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DE SUA CONSTITUIÇÃO NO CENÁRIO NACIONAL

O direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência é recente em nosso país e resultante de muitas lutas pelo acesso e permanência delas nas escolas regulares, visto que por muito tempo elas foram excluídas dos diversos espaços sociais, dentre eles a escola, em função de suas deficiências e do preconceito existente na sociedade.

Com a organização dos movimentos sociais e de direitos humanos as pessoas com deficiência passaram a ter voz e representatividade na luta por direitos e na adoção de políticas públicas de inclusão nos diversos setores da sociedade, inclusive nas escolas regulares de ensino.

Neste primeiro capítulo vamos abordar os aspectos conceituais e históricos da educação inclusiva, visto que eles são importantes para a compreensão da construção do direito à educação para as pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino.

2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS

Antes de abordarmos os aspectos históricos é importante esclarecer e definir os termos pessoa com deficiência, educação especial e educação inclusiva, pois compreendê-los é essencial para entender o direito à educação escolar para alunos com deficiência.

Para Lanna Junior (2010) as palavras são instrumentos importantes de luta política e os termos genéricos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” utilizados e difundidos até meados do século XX para se referir as pessoas com deficiência demonstravam a percepção delas como um fardo social, inútil e sem valor. Ao se organizarem como movimento social, as pessoas com deficiência buscaram novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía.

Muitas pessoas têm dúvidas quanto ao termo correto ao se referir a uma pessoa com deficiência. Sassaki (2003) deixa claro que jamais houve ou haverá um único termo correto devido ao fato de que a cada época são utilizados termos cujos significados são compatíveis com os valores vigentes em cada sociedade. Ao

percorrer a trajetória dos termos utilizados ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência no Brasil, o referido autor traz alguns deles: inválidos, incapacitados, defeituosos, excepcionais, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, portadores de necessidades especiais e pessoas com deficiência, sendo este último como as pessoas com deficiência querem ser chamadas, simplesmente de pessoas com deficiência.

Para Lanna Junior (2010) os eufemismos adotados, tais como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais” foram criticados pelos movimentos sociais devido ao fato do adjetivo “especial” criar uma categoria que não combina com a luta por inclusão e por equiparação de direitos, pois com a luta política não se busca ser “especial”, mas, sim, ser cidadão. A condição de “portador” passou a ser questionada por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa, destacando a deficiência em detrimento do ser humano.

A tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra “portadora” (como substantivo e como adjetivo). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo, não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena. Uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente. Por exemplo, uma pessoa pode portar um guarda-chuva se houver necessidade e deixá-lo em algum lugar por esquecimento ou por assim decidir. Não se pode fazer isto com uma deficiência, é claro. (SASSAKI, 2003, p. 6)

O termo pessoa com deficiência passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social, pois demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Para Lanna Junior (2010) “Ser pessoa com deficiência é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência.”

A expressão pessoa com deficiência foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2006, e foi promulgada pelo Brasil em 2009, através do Decreto nº 6.949, sendo este o termo a ser utilizado neste trabalho. A referida convenção traz em seu artigo 1º a definição de pessoas com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os

quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

A Educação Especial é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei 9.394/96, em seu artigo 58, como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação. Essa mesma definição é adotada pelo decreto nº 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE/2020, em seu art. 2º, inciso I.

O artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE nº02/2001) define a educação especial como uma modalidade da educação que integra a proposta pedagógica da escola regular para atender as especificidades dos estudantes com deficiência de forma articulada com o ensino comum.

Art. 3º- Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, Resolução CNE nº02/2001).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a educação especial enquanto modalidade de ensino perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, ofertando o atendimento educacional especializado, recursos e serviços que devem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Dessa maneira, a educação especial institui os serviços de apoio especializado, na escola regular, para garantir a educação equitativa e inclusiva e atender às peculiaridades de sua clientela através da oferta do atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular. Em 2018, por meio da Lei nº 13.632, foi

estabelecido que a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.

A Educação Inclusiva é definida pela Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (2008) como:

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

Conforme o documento Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010), a concepção de educação inclusiva rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola regular do público alvo da educação especial através do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Para Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003) o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa uma ruptura com a Educação Especial, mas um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas dessa modalidade. Nessa perspectiva, o paradigma da inclusão complementa a modalidade da educação especial na garantia do direito à educação, acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

De acordo com a PNEE/2020 poder-se-ia até nomear “educação especial inclusiva”, visto que o objetivo é oferecer o melhor da educação especial e o melhor da educação inclusiva, pois nunca uma dessas dimensões pode ser utilizada para anular a outra. Desse modo, a educação especial e a educação inclusiva se complementam na medida em que toda educação especial deve ser inclusiva e toda prática de inclusão deve ser motivo de atenção especial.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS: DA EXCLUSÃO A INCLUSÃO

De acordo com o Dicionário Online de Português inclusivo significa capaz de incluir, de inserir, de acrescentar algo no interior de outra coisa. Que inclui, que não deixa de lado, que abarca, abrange, integra ou compreende. Por muito tempo nosso sistema educacional foi excludente com as pessoas com deficiência.

Historicamente as pessoas com deficiência foram alvo de segregação e preconceito no âmbito familiar e social. As crianças que nasciam com deficiência tinham seus direitos violados, eram escondidas pela família dentro de casa, privadas do convívio social e não frequentavam escolas. A sociedade de um modo geral ignorava a existência dessas pessoas, pois não as reconhecia como sujeitos de direitos e inexistiam documentos legais que tratassem do tema em questão. Lanna Junior (2010) retrata essas práticas de exclusão durante o período colonial:

Usavam-se práticas isoladas de exclusão - apesar de o Brasil não possuir grandes instituições de internação para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 19-20)

Para Lanna Junior (2010), a chegada da Corte portuguesa ao Brasil e o início do período Imperial mudaram essa realidade, pois no século XIX tiveram início as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência. Em 1841 foi promulgado o Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, que determinou a fundação do primeiro hospital destinado privativamente para o tratamento de alienados, o Hospício Dom Pedro II, vinculado a Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro.

De acordo com Mantoan (s.d.) o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil tem início no século XIX, inspirado nas experiências norte-americanas e europeias trazidas por alguns brasileiros que se dispuseram a organizar e colocar em prática ações isoladas e particulares para atender as pessoas com deficiência. Essas iniciativas não estavam integradas as políticas públicas de educação.

Mantoan (s.d.) divide a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil em três grandes períodos: o primeiro, compreendido entre 1854 a 1956, foi marcado por iniciativas de caráter privado; o segundo, de 1957 a 1993, definido por ações de âmbito nacional; e o terceiro de 1993 em diante, caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão.

Para Mazzota (2005) o marco histórico da educação especial no Brasil se deu com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

A despeito de se constituir medidas precárias em termos nacionais (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos), a instalação do IBC e do INES abriu a possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador, em dezembro de 1882. (MAZZOTA, 2005, p. 29).

De acordo com Mazzota (2005) nesse 1º Congresso de Instrução Pública, convocado por D. Pedro II, foram discutidos temas relacionados com o currículo e formação de professores para cegos e surdos.

Lanna Junior (2010) afirma que durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação, destacando que a oferta de atendimento concentrava-se na capital do Império. Somente em 1904, foi instalado o primeiro espaço destinado apenas a crianças com deficiência – o Pavilhão-Escola Bourneville do Hospício Nacional de Alienados.

Na primeira metade do século XX, o Estado não promoveu novas ações para as pessoas com deficiência e apenas expandiu, de forma modesta e lenta, os institutos de cegos e surdos para outras cidades. As poucas iniciativas, além de não terem a necessária distribuição espacial pelo território nacional e atenderem uma minoria, restringiam-se apenas aos cegos e surdos. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 20)

De acordo com Glat e Fernandes (2005), a Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico, pois os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava nos hospitais psiquiátricos.

Para Januzzi (1992) duas vertentes foram predominantes para a efetivação da educação especial no Brasil: a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora, estimulando a criação de escolas em hospitais, constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes.

De acordo com Mendes (2010), os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com deficiência intelectual e criar instituições para atender essa clientela.

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos das crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. [...] Esse interesse dos médicos pelas

peças com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico - escolar e a preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência (MENDES, 2010, p. 95).

A partir da vertente médico-pedagógica começaram a aparecer trabalhos científicos sobre os deficientes mentais, tais como a monografia do médico Carlos Eiras apresentada em 1900, no Rio de Janeiro, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, cujo título foi “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, sendo o primeiro trabalho científico sobre a deficiência intelectual no Brasil.

De acordo com Mendes (2010) a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil foi influenciada pelas reformas nos sistemas educacionais sob o ideário do movimento escola novista.

Embasados no movimento escola-novista vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da escola nova permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período (MENDES, 2010, p. 96).

A vertente psicopedagógica caracterizava-se por buscar uma conceituação mais precisa para a anormalidade por meio de escalas métricas de inteligência e encaminhamento dos indivíduos considerados anormais para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados, o que resultou na implementação de medidas segregadoras, pois deram origem às classes especiais para deficientes mentais.

Para Silveira, Drago (2010) aos poucos o atendimento médico foi sendo substituído pela psicologia, com destaque para o trabalho realizado por Helena Antipoff.

Aos poucos esse atendimento foi substituído pela psicologia, na qual se destacou Helena Antipoff. Antipoff realizou diversos cursos de formação de professores, principalmente na região de Betim, Minas Gerais. Por meio da atuação de Helena foram fundadas no Brasil as Sociedades Pestalozzi. A partir de então a sociedade começa a ampliar sua preocupação com o atendimento às pessoas com deficiência e sua inserção no mercado de trabalho. (SILVEIRA, DRAGO, 2010, p. 82).

De acordo com Lanna Junior (2010) a insuficiência de ações do Estado em relação à Educação Especial contribuiu para a criação de instituições e

entidades filantrópicas pela sociedade civil, destinadas ao atendimento das pessoas com deficiência.

Diante desse déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). Ainda na década de 50, o surto de poliomielite levou à criação dos centros de reabilitação física. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 20)

O instituto Pestalozzi foi criado em 1926, em Porto Alegre, inspirado na concepção da pedagogia social do educador suíço Johann Henrique Pestalozzi. Em 1945, Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa, funda a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Jannuzzi (2004) salienta que não houve uma assunção direta do governo por esse tipo de educação:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. (JANUZZI, 2004, p. 34)

Em 1950, é fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), dirigida as vítimas da epidemia de poliomielite, cuja inspiração é baseada no modelo dos centros de reabilitação do pós-guerra europeu e norte-americano, sendo que no Brasil a principal causa da deficiência não era a guerra e sim o grande surto de poliomielite. Em 1954, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), tendo como parâmetro a organização estadunidense da National Association for Retarded Children, destinada a atender crianças excepcionais, e por ocasião da chegada de Beartice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma criança com Síndrome de Down, cujo exemplo inspirou um grupo de pais, amigos, professores e médicos de excepcionais a criarem a primeira APAE do Brasil.

O segundo período definido por Mantoan (s.d.), a partir de 1957 até 1993, é marcado por ações de âmbito nacional, sendo a educação especial assumida pelo poder público, com a criação das “Campanhas” destinadas para atender cada uma das deficiências, tais como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, em 1957, cujo objetivo era promover medidas necessárias para a educação e

assistência dos surdos em todo o Brasil. Em seguida, é criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958 e, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960, com a finalidade de promover a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Para Mazzotta (2005) foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma dos componentes de nosso sistema educacional. Somente com a promulgação da LDBEN nº 4.024/61, é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais". Desse modo, a LDBEN nº 4.024/61 constitui-se como marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial. Ela trata no Título X, em dois artigos, sobre a educação de excepcionais.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Pela interpretação do artigo 88 da LDBEN/61 a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer no sistema geral de educação visando sua integração na comunidade e, quando não for possível essa integração no sistema geral deve-se fazer uso do sistema especial de educação. O artigo 89 trata do apoio financeiro às instituições privadas que prestam serviços aos deficientes subsidiados com recursos públicos.

A LDBEN nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, contemplou a educação especial em apenas um artigo:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, LDBEN nº 5.692/71)

Ao definir “tratamento especial” para os estudantes com deficiência a LDBEN nº 5.692/71 não promove a organização de um sistema de ensino capaz de

atender esses estudantes e acaba reforçando o encaminhamento deles para as classes e escolas especiais, além de deixar a cargo dos Conselhos de Educação a responsabilidade pelas normas da Educação Especial.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão responsável pela gerência da educação especial no Brasil com a finalidade de expandir as ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência. Essa expansão se deu com viés assistencial e através de iniciativas isoladas do Estado, pois nesse período, não houve efetivação de uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação de estudantes com deficiência.

Segundo Lanna Junior (2010) todas as iniciativas, desde o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida. A partir da década de 1980, surgem os movimentos a favor da integração escolar, com a luta dos próprios deficientes, que pediam a equiparação de oportunidades e adequação dos sistemas sociais no intuito de atuarem em atividades de cunho social, educacional e de lazer comuns às pessoas ditas normais.

A partir do movimento da integração escolar passa-se a questionar o modelo segregador de educação especial existente na época em busca de alternativas para a inserção das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. O movimento da integração escolar tinha como objetivo acabar com a prática da exclusão a que eram submetidos os indivíduos com deficiência e visava favorecer interações entre alunos deficientes e não deficientes, entretanto os alunos com deficiência continuaram segregados nas salas de aula regulares, isolados dos demais, pois eram absorvidos pelo sistema escolar, mas não eram incluídos.

Nesse contexto, o movimento da integração passou a ser visto como ultrapassado, em virtude do aluno com deficiência precisar se adaptar ao meio para ser aceito, não cabia à escola se adaptar as necessidades dos alunos. Mantoan (1998) define a Integração escolar como:

Uma maneira de inserção onde o aluno é o responsável pela sua própria adaptação ao sistema escolar, independente de serem classes especiais, comuns ou até mesmo instituições especializadas. O sistema não muda, mas sim os indivíduos que querem estar dentro dele. (MANTOAN, 1998)

Em oposição ao movimento da integração, surge a partir da década de 1990 o paradigma da Educação Inclusiva, terceiro período definido por Mantoan (s.d.), caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão, impulsionado por dois eventos significativos para a educação especial: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (BRASIL 2007, p. 1).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) a inclusão é um desafio para a educação, na medida em que estabelece que o direito à educação deva ser para todos e não somente para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, ela defende a ideia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos independentemente de suas capacidades e que a escolarização de crianças em escolas especiais somente deve ocorrer nos casos em que a educação regular não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

A PNEE 2020 reafirma o princípio da educação inclusiva em caráter preferencial bem como ressalta a necessidade de promoção de serviços e recursos especializados, a fim de que os educandos tenham plenamente assegurados seus direitos à aprendizagem e eles próprios e suas famílias tenham a liberdade de escolher as mais adequadas alternativas educacionais.

Para Glat e Blanco (2009) a Educação Inclusiva mais do que uma nova proposta educacional, pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma

concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos.

Fonseca (1995) diz que a escola terá de adaptar-se a todas as crianças, pois:

Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando “aqueles que não aprendem como os outros”, sob a pena de negar a si própria. Não se pode continuar a defender que tem de ser a criança a adaptar-se às exigências escolares, mas sim o contrário. Efetivamente, a escola, ou melhor, o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente. (FONSECA, 1995, p. 202)

Como exposto, a educação especial em nosso país passou por transformações no decorrer da história: de um período de exclusão e segregação para um período de integração escolar e, posteriormente, para o paradigma da educação inclusiva, a partir da década de 1990, com a inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular. No próximo capítulo será abordada a legislação constitucional e infraconstitucional que fundamentam a construção do direito à educação inclusiva em nosso país.

3 A CONSTRUÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Este capítulo versa sobre a construção do direito à educação inclusiva no Brasil, a partir do movimento mundial em torno da educação inclusiva, liderado pelos organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que através dos documentos oficiais elaborados nas Conferências e Convenções realizadas a nível internacional e regional influenciaram na mudança de compreensão sobre a educação especial no decorrer do tempo, orientando a elaboração de políticas públicas em nosso país e documentos legais voltados para os direitos das pessoas com deficiência. Posteriormente examinaremos a legislação constitucional e infraconstitucional que embasa a concretização desse direito para as pessoas com deficiência em nosso país.

3.1 INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Como vimos no capítulo anterior a história da atenção a pessoa com deficiência foi se modificando a partir da visão e da compreensão que as diferentes sociedades tinham sobre a deficiência, sendo esta caracterizada pela segregação, pela exclusão, pelo assistencialismo, em um longo processo até chegarmos ao paradigma em evidência na sociedade vigente, o paradigma da inclusão.

O paradigma da inclusão teve grande relevância na construção do direito a uma educação inclusiva e foi fruto dos movimentos e políticas internacionais realizados na década de 1990, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela Unesco, em Jomtiem, Tailândia, em 1990, de onde se originou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, que resultou na elaboração da “Declaração de Salamanca”.

Na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos foi discutida a importância de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, de universalizar o acesso à educação e promover equidade, entre outros, dispondo em seu artigo 3º, item V, que:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso

tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p.4)

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial é um dos documentos internacionais de grande importância no que se refere à educação inclusiva e na criação de políticas públicas para garantir o direito à educação para as pessoas com deficiência ao “reconhecer a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.

[...] o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (UNESCO, 1994, p.3)

Outros eventos foram realizados em torno do paradigma da inclusão escolar, tais como a Declaração de Cartagena de Índias sobre Políticas Integradas para Pessoas com Deficiências na Região Ibero-Americana, em 1992; a Conferência Hemisférica de Pessoas com Deficiências em Washington/EUA em 1993; a 5ª Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, que resultou na Declaração de Santiago, realizada no Chile em 1993; a 1ª Reunião dos Participantes da Conferência de Ministros responsáveis pela situação da pessoa com deficiência, ocorrida em Montreal/Canadá em 1994; e a publicação das normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, aprovadas pela Assembleia Geral nº 48/96, de 20 de dezembro de 1993, da ONU.

Em 1999, foi realizada a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação da Pessoa Portadora de Deficiência, mais conhecida como Convenção de Guatemala, embora ela não trate especificamente do direito à educação, proíbe qualquer distinção que acarrete exclusão a direitos fundamentais, tais como o direito a educação. A referida Convenção foi ratificada e promulgada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, o qual afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser

submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

As agências e organizações intergovernamentais, tais como a ONU e a Organização dos Estados Americanos – OEA foram protagonistas na promoção e incentivo ao respeito aos direitos humanos, entre seus países-membros, especialmente para os grupos minoritários, como as pessoas com deficiência. Nos anos 2000, a ONU continuou a disseminando diretrizes voltadas para a construção das políticas públicas educacionais inclusivas ao redor do mundo.

Em 2000, 164 países reuniram-se no Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, em Dakar, Senegal, para avaliar os progressos globais alcançados desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (realizada em 1990) e para aprovar novo marco de ação para a universalização da Educação Básica.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em 2006, firmada pelo Brasil e mais 85 nações signatárias, estabelece alguns princípios gerais, tais como: não discriminação, participação total e efetiva e inclusão na sociedade, igualdade de oportunidades, acessibilidade, entre outros, que possibilitaram discussões, reflexões e mudanças da sociedade em relação ao modo de ver e tratar as pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos. O Brasil ratificou com brevidade a Convenção, tendo sido um dos primeiros países a assiná-la, em 30 de março de 2007. Em 2008 o Senado Federal aprova a Convenção por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e ratificada por intermédio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Tendo como propósito a promoção e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência, a Convenção ao tratar da educação em seu artigo 24, assevera que os Estados Partes devem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação e assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Em 2009 a UNESCO lança uma coletânea intitulada Orientações Políticas sobre Inclusão na Educação com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as políticas e práticas pedagógicas que garantam a inclusão educacional e social.

Em 2015 aconteceu o Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO, em Incheon, na Coreia do Sul, onde foi aprovada a Declaração de Incheon. O Brasil participou desse evento e assinou sua declaração final, se

comprometendo por uma educação de qualidade e inclusiva. A Declaração de Incheon deu origem aos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável que devem ser implementados até 2030. O objetivo 4 visa assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Nessa perspectiva, percebe-se a influência e a importância dessas agências internacionais, através das declarações e recomendações construídas em eventos de abrangência mundial e regional, no direcionamento para elaboração de políticas públicas de Educação Especial no Brasil e para a garantia de direitos humanos e igualdade.

3.2 O CONTEXTO BRASILEIRO

Ao analisarmos o contexto brasileiro a primeira lei que trata da Educação Especial é a LDBEN nº 4.024 de 1961, no Título X, em dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961)

A partir da leitura dos artigos acima percebemos a perspectiva assistencialista e o início do processo de integração dos alunos com deficiência ao orientar o enquadramento no sistema geral de educação quando possível.

A Emenda Constitucional nº 1, de 1969, dispõe que caberia à lei especial dispor sobre a educação de “excepcionais”, tanto que inclui a matéria em artigo destinado à família e sua proteção pelo Estado.

Art. 175. A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos.

§ 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.

Em 1971 com a promulgação da LDBEN nº 5.692, o artigo 9º estabelece o tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de

acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 12, de 1978, os direitos das pessoas com deficiência foram ampliados ao conferir proteção ao direito à educação em seu artigo único, que dispõe:

Artigo único - É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Em 1998, com a promulgação da Constituição Federal, a educação é incluída no rol dos direitos sociais, artigo 6º da nossa Carta Magna e, disciplinada no capítulo III, nos artigos 205 a 214 como uma garantia a todos, amparando o direito das crianças com deficiência a matrícula nas escolas do ensino regular.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Nesse contexto insere-se o direito à educação das pessoas com deficiência, visto que o constituinte estabelece as obrigações do Estado em relação a efetivação e concretização do direito a educação de acordo com o disposto no artigo 208, III, da Constituição de 1988, que garante que é dever do estado oferecer o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi sancionada, em 1989, a Lei nº 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

A referida lei estabelece em seu artigo 2º que compete ao poder público e seus órgãos assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, dentre eles o direito à educação, objetivando propiciar seu bem-

estar pessoal, social e econômico. Para tanto, estabelece, em seu § único, I, na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989)

A Lei nº 7.853 fortalece os direitos da criança e do adolescente com deficiência à educação ao estabelecer, em seu artigo 8º, I, como crime, punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa, “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”. (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.060, publicada em 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e traz em seu artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assegurando em seu inciso I, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O artigo 54 do mesmo diploma legal apregoa em seu inciso III, o dever do Estado em assegurar à criança e ao adolescente o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A LDBEN nº 9.394/96, promulgada sob a orientação da Constituição Federal de 1988, dedica um capítulo a Educação Especial (Capítulo V), trazendo em seu artigo 58 a definição de educação especial enquanto “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Em atendimento ao disposto no Capítulo V da LDBEN nº 9.394/96 o Conselho Nacional de Educação – CNE institui a Resolução nº 2/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual regulamenta, em seu artigo 2º, a inclusão educacional ao definir que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

No artigo 8º, e seus incisos, da referida Resolução CNE nº2/2001 são fixadas as orientações para previsão e provimento do atendimento aos alunos com deficiência na organização das classes comuns, destacando-se a capacitação e especialização dos professores das classes comuns e da educação especial, distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade, flexibilizações e adaptações curriculares, serviços de apoio pedagógico especializado, sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, temporalidade flexível do ano letivo, atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação.

A Lei nº 10.845/2004, em seu artigo 1º, institui, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, em cumprimento do disposto no inciso III, do art. 208, da Constituição, com os seguintes objetivos:

- I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Em 2008, o Brasil aprova por meio do Decreto Legislativo nº 186 a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e em 2009

a promulga através do Decreto nº 6.949, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis da educação.

O direito à educação é disciplinado no artigo 24 do Decreto nº 6.949 ao estabelecer que os Estados Partes reconheçam o direito das pessoas com deficiência à educação e assegurem o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, efetivando esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Objetivando adequar a legislação infraconstitucional brasileira ao disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi publicado o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Em seu artigo 1º estabelece “o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial” a ser efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- [...]
- III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2011)

O artigo 2º do referido decreto dispõe que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Em seu §1º denomina os serviços que trata o *caput* de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Também em 2011 é instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites, com a finalidade de promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. O Plano Viver Sem Limites tem como uma de suas diretrizes a

garantia de um sistema educacional inclusivo (art. 3º, I) e o acesso à educação como um dos seus eixos de atuação (art. 4º, I), que prevê a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas, espaços nos quais é realizado o atendimento educacional especializado, o programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva, o programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível, entre outros.

Em 2012 é instituída a política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, através da Lei 12.764, que reconhece em seu artigo 1º, § 2º, a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais e, estabelece em seu artigo 3º, inciso IV, alínea “a” como direito da pessoa com transtorno do espectro autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

No ano de 2015 foi publicada a Lei nº 13.146, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A referida lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e, promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência trata da educação no Capítulo IV, artigos 27 a 30, dispondo sobre a obrigação do poder público em assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades e a necessidade de aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Em 2018 é instituída a Lei nº 13.632 que altera o artigo 58, §3º da LDBEN de 1996 para dispor sobre a oferta da educação especial na educação infantil, estendendo-se ao longo da vida.

Em 2020 é instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (PNEE 2020), através do

Decreto nº 10.502, que visa substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008. Na concepção da PNEE 2020, todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos. Um dos pressupostos norteadores desta Política Nacional é o direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa educacional mais adequada para o aluno com deficiência. Nessa perspectiva a PNEE 2020 modifica a ênfase que vinha sendo dada na inclusão total ao possibilitar que as famílias e estudantes, além da garantia do acesso à escola comum, tenham também o direito a escolas especializadas, sempre que forem consideradas, por eles, como a melhor opção.

[...] a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por ela optarem e que esse direito deve ser atendido com qualidade. Mas essa PNEE afirma, também, que a matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos, é igualmente direito que deve ser oferecido aos educandos que não se beneficiarem das escolas regulares, em atenção à opção primeiramente do educando, na medida em que este é capaz de se expressar, e também à opção de sua família. (PNEE, 2020, p. 41)

Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a PNEE 2020 representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

Neste capítulo vimos que a aprovação e ratificação dos tratados internacionais pelo Congresso Nacional foram de suma importância para a positivação de direitos no nosso ordenamento jurídico e para a criação de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. No próximo capítulo trataremos do surgimento da pandemia do COVID-19, da suspensão das aulas presenciais e das resoluções dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação, com orientações para oferta das atividades pedagógicas não presenciais.

4 A PANDEMIA DO COVID-19 E O DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo abordaremos o surgimento da pandemia do COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais nas escolas, a oferta das atividades pedagógicas não presenciais como alternativa para continuidade do ano letivo e garantia do direito à educação. Posteriormente trataremos do público-alvo da Educação Especial, dos serviços e recursos dessa modalidade.

4.1 A PANDEMIA DO COVID-19 E A SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS

No início do ano de 2020 a população mundial foi surpreendida com a circulação de uma nova cepa de coronavírus que não havia sido identificada anteriormente em seres humanos. De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, tratava-se do novo coronavírus que recebeu o nome de SARS-CoV-2 e que é responsável por causar a doença COVID-19.

Em virtude da rápida disseminação do SARS-CoV-2 a OMS declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da Organização, devido à disseminação internacional da doença. Em 11 de março de 2020, a OMS caracteriza a COVID-19 como uma pandemia, devido a disseminação comunitária da doença em todos os Continentes e, para contê-la, recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Seguindo as recomendações da OMS, vários países, inclusive o Brasil, adotaram medidas de isolamento e distanciamento social como forma de evitar aglomerações para desacelerar a curva de contágio e não sobrecarregar os sistemas de saúde. O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19).

Desde então, Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares presenciais e a migração para as atividades não presenciais, mediadas ou não por tecnologias e uso dos meios digitais de informação e comunicação. A realização das atividades não presenciais tem como objetivo evitar o atraso na aprendizagem dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, os quais podem acarretar a evasão e o abandono escolar.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, quanto à necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

A Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa as aulas presenciais foram suspensas no dia 18 de março de 2020, com a antecipação das férias dos profissionais da educação porque até então se pensava que a pandemia fosse passar rapidamente, entretanto, não foi o que aconteceu. A partir do dia 20 de abril de 2020 os alunos passaram a estudar de maneira remota, com a oferta de atividades assíncronas e/ou síncronas, por meio do uso de aplicativos de mensagens e redes sociais acessadas através de smartphones e/ou computadores.

Essa nova realidade impactou famílias, alunos, professores e instituições escolares, pois ninguém estava preparado para essa transição repentina da vivência presencial para o mundo virtual e, aprofundou as desigualdades sociais já existentes em nosso país ao expor as dificuldades de acesso à internet e aos equipamentos, tais como computadores, tablets e celulares.

4.2 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

O Parágrafo único, do artigo 5º, do Decreto nº 10.502 de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida dispõe que são considerados público-alvo da Educação Especial:

- I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;
- II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e
- III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares. (BRASIL, 2020)

De acordo com o PNEE 2020 os educandos com deficiência do inciso I, artigo 5º, são os que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tais como: a deficiência auditiva, a deficiência auditivo-visual, a deficiência físico-motor, a deficiência intelectual, a deficiência mental, as deficiências múltiplas e a deficiência visual.

Quanto aos educandos com transtornos globais do desenvolvimento citados no inciso II do artigo 5º, da PNEE 2020, estão os que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com transtornos do espectro autista, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Já os educandos com altas habilidades ou superdotação são os que apresentam desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares. Elas se caracterizam por apresentarem habilidades acima da média em várias áreas de conhecimento (acadêmica, artística, psicomotora, liderança, etc.) ou em uma área apenas.

De acordo com Parecer nº 5/2020 do CNE, aprovado em 28/04/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária anual mínima, em razão da pandemia da COVID-19, a realização das atividades pedagógicas não presenciais se caracteriza pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

As atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuídas aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

Ao tratar da Educação Especial o referido parecer deixa claro que as atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, sendo, portanto, extensivas aos discentes submetidos a regimes especiais de ensino, como a Educação Especial.

Nessa perspectiva, as atividades pedagógicas não presenciais voltadas para os alunos com deficiência deverão adotar medidas de acessibilidade enquanto durar a impossibilidade de atividades escolares presenciais e ofertar recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com qualidade.

O Conselho Municipal de Educação de João Pessoa publicou as Resoluções nº 001/2020 que dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19) e, nº 002/2020 que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas para a organização do Sistema Municipal de Educação de João Pessoa frente ao Regime Especial de Ensino em atendimento a Lei nº 14.040/2020, ambas foram silentes em relação ao atendimento dos alunos da Educação Especial.

4.3 OS SERVIÇOS E RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA

De acordo com a PNEE 2020, para garantir a efetiva aplicabilidade das disposições legais sobre a educação especial no contexto escolar, devem ser disponibilizados atendimentos, recursos e serviços nas salas de recursos multifuncionais, nas salas de aula e em outros espaços escolares pelos professores especializados, professores regentes, profissionais das equipes multidisciplinares e profissionais de apoio escolar. Os atendimentos podem ser organizados para atender a um grupo específico do público-alvo da educação especial ou podem ser realizados de maneira integrada, com diversos públicos.

O decreto nº 7.611 de 2011, em seu artigo 2º, enfatiza que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O § 1º denomina os serviços tratados no caput como atendimento educacional especializado e o define como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. De acordo com os incisos I e II do artigo 2º do referido decreto o atendimento educacional especializado pode ser prestado de forma complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou de forma suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Dentre os serviços e recursos da Educação Especial listados no artigo 7º da PNEE 2020 vamos elencar aqui apenas os que interessam a este trabalho, tais como: as Salas de Recursos e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE).

As salas de recursos constituem-se em espaços organizados nas escolas de educação básica, com profissionais qualificados, materiais didático-pedagógicos próprios e em formatos acessíveis. Elas podem ser específicas ou multifuncionais. Uma sala de recursos é multifuncional quando atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e é específica quando atende a um grupo definido do público-alvo da educação especial, por exemplo, deficientes auditivos e surdocegos.

Com a publicação da PNEE 2020, o então denominado Atendimento Educacional Especializado recebe a qualificação de “serviço” e fica renomeado

como Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEE, para o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, com o intuito de ser incluído na ampla diretriz constitucional.

O SAEE compreende as ações pedagógicas realizadas pelo profissional especializado para colaborar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante da educação especial bem como para apoiar os professores regentes no planejamento de atividades pedagógicas e no uso de materiais adaptados e acessíveis. O SAEE poderá ser oferecido nas salas de recursos específicas ou multifuncionais, em classes e escolas regulares inclusivas, em classes e escolas especializadas ou em classes e escolas bilíngues, tanto no contraturno como nas salas de aula de maneira colaborativa, de forma complementar e suplementar.

O SAEE tem como objetivo promover acessibilidade ao currículo, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, considerando as singularidades e especificidades dos educandos da educação especial, além de desenvolver através de suas ações pedagógicas as habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos educandos da educação especial.

De acordo com a PNEE 2020, integram o SAEE: o ensino do Sistema Braille; o ensino das técnicas de cálculo no Soroban; o ensino das técnicas de orientação e mobilidade; o ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos para educandos cegos ou com baixa visão; a comunicação alternativa e aumentativa; a tecnologia assistiva; a informática acessível; os programas de enriquecimento curricular para educandos com altas habilidades ou superdotação; as estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; e o serviço de atendimento educacional especializado aos educandos surdos, com deficiência auditiva ou surdocegos, que não optam pela educação bilíngue.

Neste capítulo vimos que em virtude da pandemia do COVID-19 as redes de ensino foram orientadas a oferecer o ensino remoto a todos os alunos, com a adoção de medidas de acessibilidade para os alunos da Educação Especial. No próximo capítulo apresentaremos a pesquisa de campo realizada em uma escola municipal com a finalidade de analisar as implicações da pandemia no direito a educação inclusiva para os alunos com deficiência dessa instituição.

5 UM ESTUDO DE CASO NA EMEIEF PROFESSOR JOÃO GADELHA

Este capítulo visa responder a problemática levantada neste estudo a partir da pesquisa de campo realizada em uma escola municipal que trabalha na perspectiva da inclusão escolar e possui uma sala de recursos multifuncionais para atender os alunos com deficiência.

5.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor João Gadelha de Oliveira Filho, situada na Rua Ivan de Assis Costa, nº 108, no Bairro de Mangabeira VII. Antes da pandemia do COVID-19 a instituição funcionava integralmente nos turnos matutino e vespertino, com 03 turmas de Educação Infantil, sendo uma do Pré I e duas do Pré II e, 10 turmas de Ensino Fundamental I (do 1º ao 3º ano), atendendo a um total de 327 alunos, que entravam na escola às 7h da manhã e saíam às 17h. Lá eles faziam três refeições, um almoço e dois lanches, tinham aulas no período da manhã e a tarde eram assistidos por uma tutora que auxiliava nas tarefas de casa e participavam de oficinas de recreação, música, xadrez, robótica e dança.

Dos 327 alunos matriculados no ano letivo de 2021, catorze (14) possuem algum tipo de deficiência comprovada através de laudo médico, tais como: Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Física Paraplegia, Microcefalia, Deficiência Intelectual e Mental. Para atender essa demanda a escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado.

Os alunos atendidos são do Bairro de Mangabeira VII e suas adjacências: Cidade Verde (Mangabeira VIII), Comunidade da Feirinha, Iraque, Aratu, e Santa Bárbara.

A escola tem dois gestores, um administrativo e outro pedagógico, e uma equipe de especialistas composta por supervisora escolar, orientadora educacional, assistente social e psicóloga escolar, 13 professoras polivalentes, 01 professora da Sala de Recursos Multifuncionais, com formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia, 02 professoras de Artes, 02 professores de Educação Física e 01 professora de Ensino Religioso.

A problemática levantada neste trabalho consiste em analisar como a EMEIEF em Tempo Integral Professor João Gadelha de Oliveira Filho tem efetivado o direito constitucional à educação inclusiva dos alunos com deficiência em tempos de pandemia do COVID-19? Para respondê-la foi realizada uma pesquisa de campo, documental e bibliográfica, com aplicação de questionário aos gestores, especialistas e professora da sala recursos multifuncional, via formulários Google, em virtude da necessidade de distanciamento social. Após a aplicação do questionário foi realizada a análise das respostas dadas, com o objetivo de compreender e explicar o problema da pesquisa.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

A primeira questão proposta foi se houve algum direcionamento/orientação da Coordenação de Educação Especial para a revisão e adequação dos objetivos e estratégias de aprendizagem voltada para os alunos com deficiência neste momento pandêmico? Os gestores responderam sim. Os especialistas responderam sim e a professora da sala de recursos também assinalou sim.

A Divisão de Educação Especial promoveu uma reunião virtual com os profissionais das salas recursos e especialistas para orientar em relação ao atendimento dos alunos com deficiência, devendo cada aluno ter dois atendimentos virtuais por semana, durante 45 minutos. Nessa reunião foi reforçada a importância da adaptação dos recursos pedagógicos e das atividades escolares e foram apresentadas as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial: Olhar, acolher, incluir e fortalecer.

As Diretrizes Pedagógicas consideram urgente o mapeamento de estratégias e ações que possam garantir o acesso ao conteúdo escolar para todos os alunos, principalmente da Educação Especial. Nesse sentido, a Divisão de Educação Especial, por meio do Departamento de Ensino Fundamental, da Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa-PB, orienta que as unidades de ensino (Escolas e Centros de Referência em Educação Infantil) promovam:

- ✓ Construção e acompanhamento do Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos (as) alunos (as);

- ✓ Manutenção de contato semanal com a família e com o(a) aluno(a) para acompanhar o ensino remoto da sala de aula regular, do AEE e de demais profissionais que assistem o(a) aluno(a), assegurando o vínculo dele(a) com a unidade de ensino nesse momento de pandemia e isolamento;
- ✓ Valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do(a) aluno(a) e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para as atividades escolares remotas (formato síncrono - chamadas de vídeo) e (assíncrono - atividades gravadas, atividades impressas e outras);
- ✓ Conversa registrada (cadernos de anotações e/ou livro de atas) com a família para ajustar a rotina escolar do(a) aluno(a) (horários das atividades de estudo – online ou gravadas - e tipos de atividades oferecidas – impressas ou online ou as duas formas) e para garantir a periodicidade das atividades. Se impressas, agendar as datas para entrega-las, realizá-las e devolvê-las à unidade de ensino, para que sejam avaliadas e protocoladas na ficha individual do(a) aluno(a) e/ou em portfólio ou em pastas individuais. Esse material deverá ficar sob a responsabilidade do(a) professor(a) de sala de aula regular, mas devendo ser compartilhado com equipe técnica pedagógica, gestão pedagógica, professor(a) do AEE. Os profissionais como os intérprete ou instrutor(a) de Libras e/ou profissional de apoio escolar (cuidador(a)) necessitam ter conhecimento dos acordos feitos com as famílias dos alunos(as) sobre as atividades escolares;
- ✓ (Re)planejamento de propostas, considerando e respeitando as características e peculiaridades dos(as) alunos(as) e suas famílias, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e inclusão de atividades adaptadas que garantam o atendimento no formato síncrono (chamadas de vídeo) e assíncrono (aulas gravadas, atividades impressas e outras);
- ✓ Atendimentos aos(as) alunos(as) pelo(a) professor(a) do AEE, duas (2) vezes por semana, durante 45 minutos, por meio de chamadas de vídeo em atendimento síncrono (online) ou em outra formatação combinada com a família e com os(as) alunos(as). Esses atendimentos devem ser registrados em portfólio e/ou em pastas individualizadas do(a) aluno(a) e compartilhados com professores(as) de salas de aula regular, equipe técnica pedagógica, gestão pedagógica, intérprete ou instrutor(a) de Libras e/ou profissional de apoio escolar (cuidador(a)), para juntos(as) oferecerem um trabalho interdisciplinar e integrado. (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2021, p. 4 e 5)

Levando em consideração o exposto acima se percebe que as orientações disponibilizadas nas Diretrizes Pedagógicas buscam efetivar o direito a educação inclusiva nas escolas municipais, apesar de ter sido publicada catorze meses após a suspensão das aulas presenciais, elas trazem estratégias que devem ser adotadas pelas unidades de ensino e pelos professores para eliminar barreiras

de acessibilidade, comunicação e informação e possibilitar aos alunos da educação especial acesso às atividades remotas e participação social em igualdade de condições e oportunidades com demais alunos.

A segunda pergunta foi se houve alguma formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação voltada para professores, gestores e especialistas abordando a temática do ensino remoto para os alunos com deficiência? Os gestores responderam que não. Os especialistas responderam não. A professora do AEE também respondeu não.

O Artigo 87, § 3º, inciso III, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das disposições transitórias, define que o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância (BRASIL, 1996).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF publicou um documento intitulado Resposta COVID-19: considerações para crianças e adultos com deficiência, abordando a garantia que os professores sejam treinados para apoiar crianças com deficiência remotamente, pois de uma hora para outra os professores precisaram lidar com o uso da tecnologia em sua atividade profissional e muitos precisaram aprender a trabalhar com as ferramentas digitais, sendo de suma importância a oferta de formação continuada voltada para o uso dessas tecnologias no ensino remoto numa perspectiva inclusiva, de modo que as crianças com deficiência sejam plenamente incluídas.

Fornecer apoio aos atores da educação para garantir que as plataformas de ensino à distância sejam seguras e acessíveis a crianças com deficiência; professores sejam treinados para apoiar crianças com deficiência remotamente; e que quaisquer programas de educação especial estejam incluídos em medidas para garantir a continuidade da educação. (UNICEF, 2020, p.3)

A terceira questão foi quais estratégias a escola tem utilizado para ofertar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência durante a suspensão das aulas presenciais? Os gestores responderam que a escola está disponibilizando recursos pedagógicos adaptados pela professora da sala de recursos multifuncionais. Os especialistas responderam que é através da oferta de recursos pedagógicos adaptados de acordo com as necessidades educacionais dos alunos. A professora da sala de recursos respondeu que as estratégias utilizadas

são os recursos pedagógicos adaptados, entrega de pacotes de atividades impressas e as chamadas de vídeo para realização de atendimentos individuais e/ou em pequenos grupos.

Pelas respostas dadas observa-se que os profissionais da escola vêm buscando estratégias para garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência da instituição, atendendo ao disposto no artigo 208, III, da Constituição Federal e no parecer nº 05/2020 do CNE.

Considerando que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade. (PARECER nº 05/2020 – CNE, p. 15)

A quarta pergunta foi como a escola tem articulado o trabalho colaborativo entre as professoras das classes comuns, a professora do AEE e a equipe pedagógica da escola? Os gestores responderam que essa articulação ocorre através das reuniões virtuais de planejamento. Os especialistas disseram que ocorre através das reuniões mensais de planejamento, das reuniões departamentais que são realizadas quinzenalmente e das reuniões bimestrais de Conselho de Classe. A professora do AEE pontuou que essa articulação do trabalho colaborativo se dá através das reuniões de planejamento, da interação nos grupos de mensagem da escola e da troca de informações através de ligações telefônicas e/ou mensagens trocadas no privado com professoras, especialistas e gestores.

De acordo com Mendes (2020) para que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na prática do ensino online ocorra, é imprescindível que os professores do Atendimento Educacional Especializado participem ativamente do planejamento. Como podemos observar pelas respostas dadas no questionário a profissional do AEE da escola participa dos planejamentos buscando efetivar a inclusão dos alunos nas atividades remotas através de orientações as professoras das classes comuns e suporte na adaptação das atividades escolares e materiais pedagógicos. Além do mais a escola vem cumprindo o disposto no parecer nº 05/2020 do CNE dispõe que os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários.

A quinta questão foi proposta com o intuito de saber se há articulação entre a escola e a família dos alunos com deficiência para a organização das atividades pedagógicas não presenciais? Os gestores responderam que sim. Os especialistas assinalaram sim e a professora do AEE também respondeu sim. De acordo com os profissionais essa articulação entre a escola e as famílias dos alunos ocorre através de ligações telefônicas, chamadas de vídeo e da interação no grupo de mensagens, pois essa comunicação é importante para a manutenção do vínculo com a escola e para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

A partir das respostas dadas observa-se que os profissionais da escola vem atendendo ao disposto no parecer nº 05/2020 do CNE, que recomenda que o AEE deve ser garantido no período de emergência em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. Atendem também ao disposto nas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação que orienta a manutenção de contato semanal com a família e com o (a) aluno (a) para acompanhar o ensino remoto da sala de aula regular e do AEE.

A sexta pergunta foi se os Planos de Estudo Individualizados – PEI dos alunos foram elaborados? A direção respondeu que está em elaboração. Os especialistas responderam não e a professora do AEE também respondeu não.

O PEI ou Plano de Desenvolvimento Individual – PDI é uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados pelo aluno (Pereira, 2014). É um instrumento de caráter inclusivo que visa planejar e acompanhar, de maneira individualizada, o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Ele é amparado na LDBEN nº 9.394/96 ao reiterar em seu artigo 59, I, a importância dos estabelecimentos de ensino em assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: “I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades”, tornando então a sua implementação indispensável para a efetivação da inclusão escolar.

O PEI deve ser elaborado no início de cada ano letivo, de forma colaborativa, com a participação de professores, pais, gestores e especialistas da escola a partir da coleta de dados sobre os alunos com os genitores para identificar os elementos facilitadores e as barreiras que dificultam o processo de aprendizagem da criança e as necessidades educacionais especiais vinculadas ao aluno, tais como

problemas visuais, motores, auditivos, físicos, intelectuais, comportamentais, entre outros.

Observa-se que em relação à elaboração do PEI ou PDI que a escola não atende ao disposto no parecer nº 05/2020 do CNE, que enfatiza que os professores do AEE deverão dar suporte às escolas na elaboração de Planos de Estudo Individualizados, nem ao disposto nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial do município que orienta as escolas a construir e acompanharem o PEI ou PDI dos alunos.

A sétima pergunta foi quais as principais dificuldades encontradas pelos alunos atendidos pelo AEE durante as atividades remotas? Tanto os gestores quanto os especialistas e a professora do AEE responderam que uma das principais dificuldades é a alteração da rotina das crianças, que já vinham habituadas a frequentar a escola, o AEE e os atendimentos terapêuticos com fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, entre outros.

Outra dificuldade citada pela professora do AEE foi a falta do profissional de apoio para auxiliar na realização das atividades escolares em casa, uma vez que na escola eles tinham um cuidador que dava suporte, individualmente, a cada aluno nas salas regulares, estimulando a autonomia, a aprendizagem, o desenvolvimento motor e a socialização desses estudantes. Os cuidadores juntamente com a professora do AEE e as professoras das classes comuns estabeleciam uma rotina voltada para o desenvolvimento de habilidades do aluno que incluía orientações e comandos para aprendizagem de regras básicas de socialização além de motivação para a realização das atividades escolares.

Hoje, com as atividades remotas, essa responsabilidade fica a cargo dos pais, principalmente das mães, que mesmo recebendo as orientações nem sempre conseguem executar a contento devido à falta de formação pedagógica, em alguns casos devido ao baixo nível de instrução e, devido ao acúmulo de funções que estão tendo que desempenhar neste período pandêmico, pois além das atividades escolares as terapias também estão sendo realizadas de maneira remota e as mães precisam conciliar as funções domésticas com o suporte aos filhos na realização das atividades escolares e terapêuticas.

De acordo com o Relatório Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais, elaborado pelo Instituto Rodrigo Mendes, muitos pais e mães de crianças com

deficiência também estão cumprindo isolamento social e tendo que trabalhar em *home office*, outros estão passando por grande estresse devido a situações de desemprego ou por medo de se contaminarem por terem que trabalhar fora de casa.

Mesmo nesse contexto, os pais e mães estão sendo cobrados também pelas escolas para auxiliar seus filhos nas atividades e estudos que precisam desenvolver, além de muitas vezes terem que acompanhar as terapias e/ou improvisar terapias em casa, sem terem a expertise técnica para tanto. Tantas demandas podem gerar uma sobrecarga emocional em famílias que tenham crianças e adolescentes com deficiência. É muito importante que todos os adultos da família dividam as responsabilidades com os afazeres domésticos e com o cuidado das crianças. Além disso, pais e mães não são professores ou terapeutas de seus filhos, e podem e devem se concentrar em passar momentos de qualidade em família. O acompanhamento das atividades escolares e terapias deverá ser feito na medida do possível, desde que isso não sobrecarregue ou abale os familiares. A saúde mental e o nível de estresse da família impactam diretamente o bem-estar da criança e adolescente com deficiência. (PROTOCOLOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais, p. 16)

A falta de equipamentos como computador, celular e/ou tablet e a dificuldade de acesso à internet foi outra dificuldade citada pelos especialistas da escola, visto que algumas famílias dispõem de um único equipamento para ser utilizado por várias crianças no ensino remoto, além do mais, dependendo da deficiência que a criança possui ela não apresenta atenção e concentração suficientes para manusear esses equipamentos, participar de chamadas de vídeo e assistir aos vídeos enviados pelos professores, pois o tipo e a severidade da deficiência também impactam no uso de internet, computadores, tablets e/ou celulares.

De acordo com a Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018, a falta de infraestrutura para estudar em casa é um problema da realidade brasileira, pois a maioria dos domicílios (58%) das classes D e E não possuía acesso ao computador nem a internet no ano de 2018. Já nos domicílios da classe C, 43% tinham computador e internet e 33% tinham apenas conexão à internet sem computador. Cenário distinto das classes A (com 1% dos domicílios só com conexão a internet, sem computador) e B (com 7% dos domicílios só com conexão a internet, sem computador). A porcentagem de domicílios na classe A que possuem acesso à internet e computador é de 98% e na classe B é de 88%. Esses dados demonstram que a

maioria dos alunos brasileiros, principalmente os das classes mais baixas, não possuem condições para a realização de estudo remoto.

Nesse contexto, a pandemia do COVID-19 acentua as desigualdades de acesso e de aprendizagem para esses estudantes, uma vez que Prefeitura Municipal de João Pessoa, através da Secretaria de Educação e Cultura, ainda não disponibilizou aos alunos e professores recursos tecnológicos, internet gratuita nem plataforma educacional institucional para os docentes ministrarem suas aulas nesses catorze meses de suspensão das atividades presenciais. Essa falta de infraestrutura e de suporte tecnológico para oferecer o ensino online a todos os discentes durante a pandemia tem implicações no acesso às aulas e na continuidade dos estudos.

A oitava pergunta foi como você considera a participação dos alunos com deficiência nas atividades remotas? Os gestores consideraram ótima. Os especialistas e a professora do AEE consideram regular, visto que a maior parte dos alunos não tem autonomia para realizar as atividades sozinho, pois são crianças que dependem da assistência de um adulto que nem sempre tem disponibilidade para auxiliá-las, desse modo, as tarefas deixam de serem realizadas no período proposto, acabam acumulando e sendo feitas todas de uma vez, o que compromete o objetivo da atividade e a aprendizagem do discente.

A nona pergunta foi como você avalia a participação das famílias no acompanhamento/realização das atividades pedagógicas não presenciais dos alunos com deficiência? Os gestores consideram ótima a participação das famílias, os especialistas e a professora do AEE consideram regular.

A décima questão foi como você avalia os efeitos desse longo período de suspensão das atividades presenciais na inclusão e no desenvolvimento das habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e comunicacionais dos alunos com deficiência da escola?

“Muito prejudicial devido a regressão nas habilidades, a mudança no comportamento e as dificuldades socioafetivas.” (Gestor escolar)

“A maioria das crianças apresenta um quadro de regressão nos avanços cognitivos, alterações comportamentais, dificuldades nas interações sociais e diminuição do rendimento escolar.” (Especialista)

“Diante deste cenário que estamos vivendo atualmente é notório que a suspensão das atividades escolares presenciais vem prejudicando os aprendentes neurotípicos bem como os alunos neuroatípicos, pois

suas habilidades são desenvolvidas através dos estímulos cognitivos visuais e concretos.” (Professora do AEE)

De um modo geral eles consideram que houve diminuição no desenvolvimento das habilidades adquiridas em virtude de relatos dos pais afirmando que os discentes apresentam um quadro de regressão, com alterações comportamentais, alterações do sono, dificuldade nas interações sociais e diminuição do rendimento escolar, muitas vezes se recusando a realizar as atividades propostas, além do mais alguns alunos não apresentam concentração para ficar diante das telas, assistir vídeos e nem habilidade e/ou interesse para manusear ferramentas digitais como plataformas e jogos pedagógicos online.

De acordo com o relatório do Banco Mundial “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: Os custos e a resposta ao impacto da pandemia da COVID no setor de educação na América Latina e no Caribe” (2021), a pandemia causou o maior choque mundial da História nos sistemas educacionais, pois o nível de aprendizagem vem caindo entre as crianças mais pobres desses países e, as populações mais vulneráveis, como as pessoas com deficiência, são as mais afetadas.

Algumas simulações sugerem que o abandono escolar na América Latina e Caribe pode aumentar em 15% por causa da pandemia. Além disso, o bem-estar socioemocional dos estudantes está em risco. A interrupção dos serviços presenciais que os alunos costumavam receber nas escolas, inclusive a merenda escolar, que é a fonte de alimento mais confiável para 10 milhões de estudantes da região, juntamente com a dificuldade econômica que a maioria das suas famílias está enfrentando, está causando fortes efeitos negativos na saúde física, mental e emocional dos estudantes. (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 7)

Santos (2020), em A cruel pedagogia do vírus, elenca os grupos sociais que vivenciam uma vulnerabilidade que antecede a quarentena imposta pela COVID-19 e se agrava com ela, entre eles estão os deficientes.

De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os “não-deficientes” ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social? (SANTOS, 2020, p. 20)

Os profissionais da escola estão sendo desafiados desde o início da pandemia a pensar e articular a modalidade de Educação Especial neste contexto de distanciamento social e impossibilidade de atividades presenciais para diminuir o impacto na vida dos estudantes e a invisibilidade que essa parcela da população ainda enfrenta em nosso país, apesar dos avanços legislativos.

A partir da análise das respostas do questionário observa-se que os gestores, especialistas e professores da escola onde foi realizada a pesquisa de campo vem se empenhando para garantir o direito à educação inclusiva para os alunos com deficiência da instituição, promovendo a participação nas atividades escolares em igualdade de condições e oportunidades com os demais alunos, através do trabalho colaborativo entre a professora da sala de recursos e as professoras das classes comuns, da articulação e comunicação constante com as famílias dos estudantes, da oferta de atividades e recursos pedagógicos adaptados as necessidades individuais dos discentes, da redução de barreiras de acessibilidades, comunicação e informação que possam impedir que os alunos atinjam as expectativas de aprendizagem previstas.

Entretanto, apesar desse esforço, a pandemia do COVID-19 traz implicações na saúde mental dos alunos, de seus familiares e dos professores, na sobrecarga de trabalho para pais e professores e na continuidade dos estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar como o direito constitucional a educação inclusiva vem sendo efetivado durante a pandemia do COVID-19 em uma escola municipal de João Pessoa. Para tanto se fez um resgate histórico da trajetória da Educação Especial em nosso país e buscou-se examinar o respaldo jurídico que garante o direito à educação das crianças com deficiência em escolas regulares de ensino, fazendo um recorte para efetivação desse direito neste período pandêmico.

Em relação à educação inclusiva percebemos que houve evolução legislativa com a positivação desse direito na Carta Constitucional e na legislação infraconstitucional, a partir do movimento mundial em favor da inclusão que culminou com a ratificação de tratados internacionais pelo Congresso Nacional Brasileiro. Também houve avanços na área educacional ao contemplar a educação inclusiva na LDBEN nº 9.394/96, preconizando a oferta de ensino preferencialmente na rede regular de ensino e de serviços especializados para atender as peculiaridades do público-alvo da educação especial.

Com o surgimento da pandemia do COVID-19 no ano de 2020 as aulas presenciais foram suspensas em vários países do mundo como forma de conter a propagação do vírus. Com o fechamento das escolas os alunos passaram a estudar em casa e as escolas e professores tiveram que se reinventar para dar continuidade ao ano letivo através de atividades remotas.

A suspensão das aulas presenciais impactou a rotina de crianças e famílias pelo mundo afora e desafiou as escolas a continuarem a trabalhar numa perspectiva inclusiva diante de tantas faltas: falta de acesso aos dispositivos tecnológicos e conectividade para alunos e professores, falta de plataformas educacionais que permitam interação em tempo real entre alunos e professores, falta de orientações, falta de materiais, falta de formações continuadas para lidar com esse novo formato de aulas, entre outras.

Nesse contexto buscou-se analisar as implicações do COVID-19 no direito à educação inclusiva dos alunos com deficiência durante as atividades remotas, visto que essa foi a solução encontrada para garantir o direito constitucional a educação nesse período pandêmico.

Analisando os decretos, pareceres e resoluções publicados na vigência da pandemia observa-se que a oferta das atividades não presenciais é apresentada como alternativa de atendimento aos alunos das diversas modalidades de educação, inclusive da Educação Especial, homogeneizando as necessidades e particularidades dos indivíduos, como se todos estivessem em situação de equidade, ficando as pessoas com deficiência novamente a margem nesses documentos, uma vez que possuem necessidades educacionais específicas e não foram propostas alternativas voltadas às peculiaridades desse grupo.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município elaborou as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial: olhar, acolher, incluir e fortalecer, a qual traz orientações e estratégias que devem ser adotadas pelas escolas para efetivar o direito a educação inclusiva no contexto da pandemia da COVID-19 e garantir o acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial no espaço escolar durante as atividades remotas. A escola onde foi realizada a pesquisa vem adotando as estratégias e orientações das Diretrizes, com exceção dos Planos de Estudos Individualizados dos alunos que ainda não foram elaborados.

Como mantenedora das escolas da Rede Municipal, a Secretaria de Educação não ofertou formação continuada para os professores sobre como trabalhar a inclusão na perspectiva do ensino remoto, ainda não disponibilizou infraestrutura e suporte tecnológico a alunos e professores para oferecer o ensino online, o que acaba dificultando as interações virtuais, causando desigualdades de acesso à informação e impactando na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de habilidades.

Em virtude do exposto considera-se que a escola vem efetivando o direito constitucional à educação inclusiva dos alunos com deficiência em tempos de pandemia, buscando atender ao disposto na legislação constitucional e infraconstitucional. Para possibilitar o acesso, a permanência e a participação dos alunos nas atividades remotas foram adotadas várias estratégias, tais como: adaptação de atividades e recursos pedagógicos, entrega de atividades impressas, realização de busca ativa dos estudantes que passam muito tempo sem interagir ou sem manter contato com a escola, manutenção de contato frequente com as famílias e alunos através de ligações telefônicas e da interação nos grupos de mensagens, envio de orientações para realização das atividades e oferta de atendimento

educacional especializado semanalmente de maneira virtual, por meio de chamadas de vídeo.

Apesar de todo esforço e empenho dos profissionais da escola para que os alunos com deficiência tenham acesso as atividades escolares e ao atendimento educacional especializado, a pandemia traz implicações na sobrecarga das famílias e na saúde mental dos discentes e seus familiares ao alterar as rotinas que eles já estavam habituados a seguir e impossibilitar o convívio no ambiente escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que estão restritos ao convívio familiar, sendo que para muitos a escola era o único espaço social que frequentavam. De acordo com Fávero (2007) a convivência na diversidade, em ambiente que represente a sociedade como ela é, composta de pessoas com e sem deficiência, é pressuposto básico para pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania, objetivos previstos no artigo 205 Constituição e que devem ser alcançados pelo ensino.

Outra implicação da pandemia diz respeito à continuidade dos estudos por uma parcela significativa de alunos com deficiência em virtude da dificuldade de acesso a tecnologia e conectividade, das limitações de algumas famílias para compreender e mediar intervenções que promovam aprendizagens, da incompatibilidade de horários com os propostos para o atendimento (mesmo quando este é flexibilizado), dentre outros, ficando evidente a importância do ambiente escolar para os alunos ao propiciar a troca de saberes entre seus pares e com os professores, as relações de convivência e a continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. (2021). *Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: Os custos e a resposta ao impacto da pandemia da COVID no setor de educação na América Latina e no Caribe*, 2021, Washington, DC. Disponível em: [file:///C:/Users/Bruno/Downloads/Acting%20now-sumPT%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Bruno/Downloads/Acting%20now-sumPT%20(2).pdf). Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 82, de 18 de julho de 18841. Fundando um Hospital destinado privativamente para tratamento de Alienados, com a denominação de Hospício de Pedro Segundo. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/385725/publicacao/15742236>. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida / Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2013.

BRASIL. Lei nº 12.746, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro autista; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º 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 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 05/2020, de 28 de abril de 2020. Sobre Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE: 2020

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA – 2ª Ed., 2007.

FONSECA, Vítor da. Educação Especial: Programa de estimulação precoce - uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G., e SENNA, I. A. G. (2003): *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 15-35.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Artigo publicado na Revista Inclusão nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

JOÃO PESSOA. (2020). Resolução 001/2020. Conselho Municipal de Educação de João Pessoa.

JOÃO PESSOA. (2020). Resolução 002/2020. Conselho Municipal de Educação de João Pessoa.

JOÃO PESSOA. (2021). Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial: olhar, acolher, incluir e fortalecer.

JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. A luta pela educação do deficiente mental, Campinas, São Paulo: 1992.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo/educação(de qualidade) para todos. Revista Integração, nº 20, p. 29-32, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educacion y Pedagogia, Medellín, v.22, 57, may /ago. 2010.

MENDES, Rodrigo Hubner. Covid-19: Ensino a distância precisa almejar equidade. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-mendes/2020/04/03/covid-19-ensino-a-distancia-precisa-almejar-a-inclusao.htm>. Acesso em: 17 mai. 2020.

MENDES, Rodrigo. *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiro: TIC domicílios 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018, p. 106. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 3 mar.2021

PARAIBA. Tribunal de Justiça. Agravo de Instrumento nº 0811192-39.2019.8.15.0000. Agravante: Município de Joao Pessoa. Agravado: Ministério Público do Estado da Paraíba. Relator: Leandro dos Santos. Joao Pessoa, 2019. Disponível em: <https://pje.tjpb.jus.br/pje2g/ConsultaPublica/DetalheProcessoConsultaPublica/listView.seam?ca=c01d97067e682acf604e45d0a57fb6c019a858d24851bd20>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11.

SILVEIRA, L. V.; DRAGO, R.A educação da criança com deficiência: da segregação as propostas inclusivas. Revista FACEVV, Vila Velha, n. 4, p. 82-89, jan./jun. 2010.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNICEF. Resposta COVID-10. Considerações para crianças e adultos com deficiência. Disponível em: <https://www.unicef.org/ukraine/en/documents/covid-19-response-considerations-children-and-adults-disabilities> Acesso em: 7 mai. de 2021.